

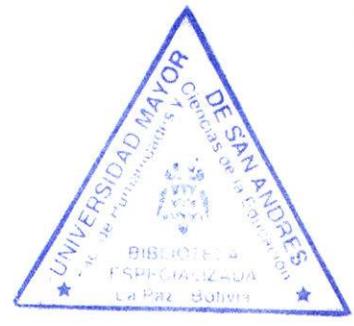
MARC

T-3407

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**CARRERA DE PSICOLOGIA**

*Martha Escobar*  
 TRIBUNAL LECTOR

*Gina Pérez*  
 TUTORA



**TESIS DE GRADO** 274 h.

**POTENCIAMIENTO DE LA EXPRESION EMOCIONAL POSITIVA EN NIÑOS QUE ASISTEN AL "CENTRO INFANTIL ESTRELLITA FUGAZ"**

**Tutora:** Mg. Sc. Gina Cynthia Cecilia Pérez De Muñoz  
**Postulante:** Herminia Verónica Quispe Catari

**La Paz - Bolivia**  
**2014**

Tesis  
 3407

## DEDICATORIA

*Principalmente a Dios quien me inspira  
día a día a darle un sentido a mi  
existencia. A mis padres por enseñarme  
con su ejemplo de vida a lograr metas y  
objetivos, que parecen difíciles de  
alcanzar.*

*agradecer*

*objetivos. Dios por ser el que me inspira  
con su ejemplo de vida a lograr metas y  
objetivos. A mis padres por enseñarme  
con su ejemplo de vida a lograr metas y  
objetivos.*

## AGRADECIMIENTOS

*Al Director General del Centro Infantil Estrellita Fugaz (C.I.E.F.), Ph. D. Vitaliano Soria Ch., gracias, por su confianza y apoyo incondicional.*

*A Lic. Palmira Maldonado, Directora Académica del C.I.E.F., gracias por motivarme y dar la oportunidad de fortalecer un espacio como es la ciencia de la psicología y considerarla importante en la formación de nuevas generaciones, con amor y respeto.*

*A las profesoras del C.I.E.F.; de manera especial a Jhaneth, gracias por la predisposición a la introducción de nuevos elementos en la educación inicial, pre kínder.*

*A los padres de familia del C.I.E.F., gracias por su participación, sobre todo por su interés para encontrar mejores maneras de expresar sus propias emociones y aplicarlas en la educación y formación de sus hijos.*

*A los niños del C.I.E.F., gracias por su contagiosa alegría y su participación activa porque con ella motivaban a una constante retroalimentación.*

*A Mg. Sc. Gina Cynthia Cecilia Pérez de Muñoz, gracias, por su guía y orientación en la realización del presente trabajo.*

*A Msc. Martha Virginia Escobari Cardozo y al Dr. Alex Nelson Gutiérrez Rodríguez por su colaboración y guía en la revisión del presente trabajo como tribunales revisores del mismo.*

*A los especialistas en el trabajo con grupos humanos de adultos y niños, gracias por su orientación en el mejoramiento del Programa: "Potenciamiento de la expresión emocional positiva".*

*A mis amigos y amigas, compañeros de la Carrera de Psicología, gracias por sus sugerencias, apoyo y colaboración constante en momentos en que todo parecía tan complicado.*

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| DEDICATORIA .....                                     |    |
| AGRADECIMIENTO .....                                  |    |
| INDICE .....  | ii |
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....                        | 1  |
| 1. INTRODUCCIÓN .....                                 | 1  |
| 2. ANTECEDENTES .....                                 | 2  |
| 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....                   | 3  |
| 4. JUSTIFICACIÓN .....                                | 7  |
| 5. OBJETIVOS .....                                    | 9  |
| 5.1 OBJETIVO GENERAL .....                            | 9  |
| 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                       | 9  |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....                      | 11 |
| 1. EMOCIONES .....                                    | 11 |
| 1.1 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES.....                   | 12 |
| 1.2 EMOCIONES BÁSICAS.....                            | 13 |
| 1.3 EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS.....              | 14 |
| 1.3.1 Emociones positivas.....                        | 15 |
| 1.3.2 Emociones negativas.....                        | 16 |
| 1.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL .....                      | 17 |
| 1.4.1 La inteligencia intrapersonal .....             | 19 |
| 1.4.2 La inteligencia social (o interpersonal) .....  | 20 |
| 1.5 DESARROLLO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA ..... | 21 |
| 1.6 EXPRESIÓN EMOCIONAL .....                         | 22 |
| 1.6.1 La expresión emocional en el niño.....          | 28 |
| 1.6.2 Conciencia emocional .....                      | 29 |
| 1.7 TRANSMISORES DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL.....       | 30 |
| 1.7.1 Expresión verbal.....                           | 31 |
| 1.7.2 Expresión corporal .....                        | 31 |
| 1.7.3 Expresión emocional positiva .....              | 33 |
| 1.8 POTENCIAMIENTO DE LAS EMOCIONES.....              | 34 |
| 2. LA FAMILIA.....                                    | 35 |

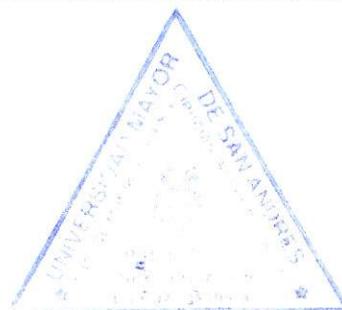
|   |  |    |
|---|--|----|
| 2.1   | LA FAMILIA COMO SISTEMA .....  | 35 |
| 2.1.1                                       | Conjunto .....   | 36 |
| 2.1.2                                       | Estructurado.....  | 37 |
| 2.1.3                                       | Personas.....  | 38 |
| 2.1.4                                       | Propositivo.....   | 38 |
| 2.1.5                                       | Autoorganizado .....   | 39 |
| 2.1.6                                       | Interacción .....  | 39 |
| 2.1.7                                       | Abierto.....   | 40 |
| 2.2   | FUNCIONES DE LA FAMILIA.....   | 41 |
| 2.3   | SUBSISTEMAS FAMILIARES .....   | 43 |
| 2.3.1                                       | El subsistema conyugal .....   | 44 |
| 2.3.2                                       | Subsistema parental.....   | 45 |
| 2.3.3                                       | Subsistema fraterno .....  | 45 |
| 2.4   | EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA .....   | 45 |
| 2.5   | ROL DE LA FAMILIA EN EL POTENCIAMIENTO DE LA<br>EXPRESIÓN EMOCIONAL POSITIVA ..... | 47 |
| 2.6   | MODOS DE CRIANZA.....  | 50 |
| 3.  | NIÑEZ.....   | 51 |
| 3.1   | DESARROLLO DEL NIÑO .....  | 52 |
| 3.2   | APRENDIZAJE SOCIAL VICARIO.....  | 53 |
| 3.2.1                                       | Influencia de la familia.....  | 55 |
| 3.2.2                                       | Influencia del profesor.....   | 56 |
| 3.2.3                                       | Influencia de pares.....   | 58 |
| 3.3   | INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS .....  | 59 |
| 4.  | AMBIENTE DE TRABAJO: CIEF .....  | 60 |
| 4.1   | CENTRO INFANTIL ESTRELLITA FUGAZ (CIEF).....                                       | 60 |
| 4.2   | MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS .....   | 61 |
| 4.3   | DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL CIEF .....  | 63 |
| 4.4   | INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD CIEF.....  | 63 |
| CAPÍTULO III: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ..... |  | 65 |
| 1.  | ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN: CUALITATIVO .....                                     | 65 |
| 2.  | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....                             | 67 |
| 3.  | POBLACIÓN Y MUESTRA.....   | 68 |
| 4.  | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....   | 69 |
| 4.1   | TÉCNICAS.....  | 70 |
| 4.1.1                                       | Observación participante no estructurada .....                                     | 70 |
| 4.1.2                                       | Grupos de discusión .....  | 72 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 4.1.3   | Técnicas básicas para los talleres .....    | 72  |
| 4.2   | INSTRUMENTOS.....                           | 74  |
| 4.2.1   | Diario de campo .....                       | 74  |
| 4.2.2   | Taller propositivo .....                    | 75  |
| 5.  | PLAN DE ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO.....    | 76  |
| 5.1   | PLAN DE ACTIVIDADES.....                    | 76  |
| 5.2   | PROCEDIMIENTO.....                          | 78  |
| 5.2.1   | Fase de contacto .....                      | 78  |
| 5.2.2   | Fase de diagnóstico .....                   | 78  |
| 5.2.3   | Fase de elaboración de estrategias.....     | 79  |
| 5.2.4   | Fase de aplicación .....                    | 80  |
| 5.2.5   | Fase de evaluación.....                     | 80  |
| CAPÍTULO IV: PROGRAMA DE EXPRESIÓN EMOCIONAL..... |   | 81  |
| 1.  | INTRODUCCIÓN .....                          | 82  |
| 2.  | OBJETIVOS .....                             | 83  |
| 3.  | METODOLOGÍA .....                           | 84  |
| 3.1   | AMBIENTE.....                               | 86  |
| 3.2   | PARTICIPANTES.....                          | 86  |
| 3.3   | TIEMPOS INTRA E INTER SESIÓN.....           | 87  |
| 4.  | CONSIDERACIONES PARA LA FACILITADORA.....   | 89  |
| 5.  | TABLAS DE ACTIVIDADES .....                 | 90  |
| 6.  | TALLER DIRIGIDO A EDUCADORAS .....          | 91  |
| 6.1   | PRIMER MÓDULO: CONGRUENCIA EMOCIONAL.....   | 93  |
| 6.1.1   | Temática de exposición .....                | 94  |
| 6.1.2   | Procedimiento.....                          | 95  |
| 6.1.3   | Para socialización .....                    | 99  |
| 6.2   | SEGUNDO MÓDULO: RECONOCIENDO EMOCIONES..... | 99  |
| 6.2.1   | Temática de exposición .....                | 100 |
| 6.2.2   | Procedimiento.....                          | 101 |
| 6.2.3   | Para socialización .....                    | 103 |
| 6.3   | TERCER MÓDULO: EXPRESIÓN CORPORAL .....     | 103 |
| 6.3.1   | Temática de exposición .....                | 103 |
| 6.3.2   | Procedimiento.....                          | 104 |
| 6.3.3   | Para socialización .....                    | 109 |
| 6.4   | CUARTO MÓDULO: CONTROL EMOCIONAL .....      | 109 |
| 6.4.1   | Temática de exposición .....                | 109 |
| 6.4.2   | Procedimiento.....                          | 110 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 6.4.3 | Para socialización .....                                  | 116 |
| 6.5   | QUINTO MÓDULO: RADAR SOCIAL .....                         | 116 |
| 6.5.1 | Temática de exposición .....                              | 117 |
| 6.5.2 | Procedimiento.....  | 117 |
| 6.5.3 | Para socialización .....                                  | 119 |
| 6.6   | SEXTO MÓDULO (ALTERNATIVO): AUTOCONOCIMIENTO .....        | 119 |
| 6.6.1 | Temática de exposición .....                              | 120 |
| 6.6.2 | Procedimiento.....  | 120 |
| 6.6.3 | Para socialización .....                                  | 122 |
| 6.7.  | SÉPTIMO MÓDULO: DISCIPLINA .....                          | 122 |
| 6.7.1 | Temática de exposición .....                              | 123 |
| 6.7.2 | Procedimiento y puntos de socialización .....             | 124 |
| 6.8   | OCTAVO MÓDULO: EL TRABAJO CON NIÑOS “DIFÍCILES” .....     | 131 |
| 6.8.1 | Temática de exposición .....                              | 131 |
| 6.8.2 | Procedimiento y puntos de socialización .....             | 132 |
| 7.    | TALLER DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA .....                 | 134 |
| 7.1   | PRIMER MÓDULO: CONGRUENCIA EMOCIONAL.....                 | 135 |
| 7.2   | SEGUNDO MÓDULO: RECONOCIENDO EMOCIONES.....               | 138 |
| 7.3   | TERCER MÓDULO: EXPRESIÓN CORPORAL .....                   | 139 |
| 7.4   | CUARTO MÓDULO: CONTROL EMOCIONAL .....                    | 139 |
| 7.5   | QUINTO MÓDULO: RADAR SOCIAL .....                         | 139 |
| 7.6   | SEXTO MÓDULO (ALTERNATIVO): AUTOCONOCIMIENTO .....        | 139 |
| 7.7   | SÉPTIMO MÓDULO: DISCIPLINA .....                          | 140 |
| 7.8   | OCTAVO MÓDULO: EL TRABAJO CON NIÑOS “DIFÍCILES” .....     | 140 |
| 8.    | TALLER DIRIGIDO A NIÑOS .....                             | 140 |
| 8.1   | PRIMER BLOQUE: CONCIENCIA EMOCIONAL.....                  | 141 |
| 8.1.1 | Primera actividad: Nacho el duende de las emociones ..... | 142 |
| 8.1.2 | Segunda actividad: la varita mágica .....                 | 146 |
| 8.1.3 | Tercera actividad: el reloj de las emociones.....         | 147 |
| 8.1.4 | Cuarta actividad: la leyenda el Señor de Quisquirá.....   | 149 |
| 8.2   | SEGUNDO BLOQUE: REGULACIÓN DE EMOCIONES .....             | 151 |
| 8.2.1 | Quinta actividad: asamblea de las emociones .....         | 152 |
| 8.2.2 | Sexta actividad: el semáforo.....                         | 156 |
| 8.2.3 | Séptima actividad: el masaje del ratoncito .....          | 158 |
| 8.2.4 | Octava actividad: ¿y si estoy enojado?.....               | 159 |
| 8.3   | TERCER BLOQUE: EXPRESIÓN EMOCIONAL POSITIVA .....         | 161 |
| 8.3.1 | Novena actividad: el abrazo del oso .....                 | 162 |
| 8.3.2 | Décima actividad: el reloj de las emociones .....         | 165 |

|   |  |            |
|---|--|------------|
| 8.3.3   | Onceava actividad: mímate y mima a los demás .....             | 165        |
| 8.3.4   | Doceava actividad: el rincón de las quejas.....                | 166        |
| <b>CAPÍTULO V: RESULTADOS E INTERPRETACIONES.....</b> |  | <b>168</b> |
| 1.  | <b>RESULTADOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA.....</b>                 | <b>168</b> |
| 1.1   | <b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO ESTRUCTURADA.....</b>           | <b>168</b> |
| 1.1.1   | Primer día .....   | 169        |
| 1.1.2   | Segundo día .....  | 171        |
| 1.1.3   | Tercer día.....  | 173        |
| 1.1.4   | Cuarto día .....   | 175        |
| 1.1.5   | Quinto día .....   | 177        |
| 1.1.6   | Sexto día.....   | 178        |
| 1.2   | <b>GRUPO DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS .....</b>                 | <b>180</b> |
| 1.3   | <b>TALLER PROPOSITIVO CON PADRES .....</b>                     | <b>183</b> |
| 2.  | <b>RESULTADOS DE LA ETAPA PROCESUAL.....</b>                   | <b>186</b> |
| 2.1   | <b>DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON NIÑOS).....</b>               | <b>187</b> |
| 2.1.1   | Primera actividad: Nacho el duende de las emociones .....      | 187        |
| 2.1.2   | Segunda actividad: la varita mágica .....                      | 189        |
| 2.1.3   | Tercera actividad: el reloj de las emociones.....              | 191        |
| 2.1.4   | Cuarta actividad: la leyenda del Señor de Quisquirá .....      | 192        |
| 2.1.5   | Quinta actividad: la asamblea de las emociones .....           | 194        |
| 2.1.6   | Sexta actividad: el semáforo.....                              | 196        |
| 2.1.7   | Séptima actividad: el masaje del ratoncito .....               | 199        |
| 2.1.8   | Octava actividad: ¿y si estoy enojado?.....                    | 201        |
| 2.1.9   | Novena actividad: el abrazo del oso .....                      | 204        |
| 2.1.10  | Décima actividad: el reloj de las emociones .....              | 206        |
| 2.1.11  | Onceava actividad: mímate y mima a los demás .....             | 209        |
| 2.1.12  | Doceava actividad: el rincón de las quejas.....                | 211        |
| 2.2   | <b>DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON EDUCADORAS).....</b>          | <b>214</b> |
| 2.2.1   | Módulo 1: congruencia emocional.....                           | 214        |
| 2.2.2   | Módulo 2: reconociendo emociones.....                          | 216        |
| 2.2.3   | Módulo 3: expresión corporal .....                             | 218        |
| 2.2.4   | Módulo 4: control emocional .....                              | 220        |
| 2.2.5   | Módulo 5: radar social.....                                    | 222        |
| 2.2.6   | Módulo 6: reconocimiento de emociones (ventana de Johari)..... | 225        |
| 2.2.7   | Módulo 7: disciplina.....                                      | 227        |
| 2.2.8   | Módulo 8: cómo trabajar con niños difíciles.....               | 230        |
| 2.3   | <b>DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON PADRES).....</b>              | <b>232</b> |
| 2.3.1   | Módulo 1: congruencia emocional.....                           | 232        |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 2.3.2   | Módulo 2: reconociendo emociones.....            | 235 |
| 2.3.3   | Módulo 3: expresión corporal .....               | 236 |
| 2.3.4   | Módulo 4: control emocional .....                | 238 |
| 2.3.5   | Módulo 5: radar social.....                      | 240 |
| 2.3.6   | Módulo 6: disciplina.....                        | 242 |
| 2.3.7   | Módulo 7: la ventana de Johari .....             | 245 |
| 2.4   | DIARIO DE CAMPO (SESIÓN DE ENCUENTRO).....       | 247 |
| 3.  | RESULTADOS DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN.....        | 249 |
| 3.1   | OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO ESTRUCTURADA.....    | 249 |
| 3.1.1   | Primer día .....                                 | 249 |
| 3.1.2   | Segundo día .....                                | 250 |
| 3.1.3   | Tercer día.....                                  | 252 |
| 3.1.4   | Cuarto día .....                                 | 254 |
| 3.1.5   | Quinto día.....                                  | 255 |
| 3.2   | GRUPO DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS Y PADRES ..... | 257 |
| CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES ..... |  | 264 |
| 1.  | CONCLUSIONES .....                               | 264 |
| 2.  | RECOMENDACIONES .....                            | 268 |
| BIBLIOGRAFÍA .....                                |  | 270 |
| ANEXOS .....                                      |  | 275 |
| ANEXO I: ETAPA DIAGNOSTICA .....                  |  | 275 |
| ANEXO II: ETAPA PROCESUAL CON NIÑOS .....         |  | 278 |
| ANEXO III: ETAPA EVALUATIVA .....                 |  | 281 |
| ANEXO IV: TESTIMONIO DE GRÁFICOS DE NIÑOS.....    |  | 283 |
| ANEXO V: DIARIO DE CAMPO .....                    |  | 284 |



# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación está basada en las diferentes necesidades y dificultades identificadas en niños preescolares, provenientes de familias donde ambos padres (papá y mamá) no pueden cuidar de sus hijos ya sea por el factor laboral, o porque sienten la necesidad de prepararlos intelectualmente desde muy temprana edad; por estos motivos los inscriben en algún centro-parvulario, en este caso al Centro Infantil Estrellita Fugaz de la Ciudad de La Paz. Dicho Centro atiende a niños desde los 2 años de edad, brindando no solo atención y cuidados sino también trabajando en todo lo concerniente al desarrollo socio-cognitivo del niño.

En la población infantil de éste Centro, se pudo observar múltiples dificultades, sobre todo referidas a la conducta, siendo ésta un factor importante para que se produzca un aprendizaje y desarrollo psicosocial satisfactorios. Bismark Pinto, siguiendo una clasificación de las causas de los problemas escolares sugerida por Benedet (1987), indica:

Una de las causas para que se den los problemas de aprendizaje, de la conducta, de la adaptación y afectivos, es aquella que está relacionada con los aspectos personales del alumno y con su relación social, una de ellas, las relaciones del niño con el grupo, donde el niño no acepta o no es aceptado por sus compañeros (Pinto, 1998, pág. 39).

En este sentido, para Shapiro (1997, pág. 24) “mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente”. En cierta medida la sociedad está acostumbrada a ver niños “muy inteligentes” dando mayor valor a este aspecto, pero poca o casi ninguna

importancia a aquellas situaciones donde un niño demuestra capacidad en la resolución de conflictos manifestando una expresión emocional positiva que es beneficiosa no sólo para él sino también para su entorno.

La investigadora Begoña Ruiz (2009, citada por Shapiro, 1997) elaboró un programa de inteligencia emocional que demuestra que los niños con capacidades en el campo de la inteligencia emocional son más felices, más confiados, tienen más éxito en la escuela y además estas capacidades se mantienen a lo largo de su vida ayudándoles a tener éxito en los ámbitos laboral, afectivo y personal. Así pues la afectividad, la inteligencia y la felicidad son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana. No existe entonces un acto puramente intelectual y tampoco hay actos puramente afectivos.

Según Jean Piaget<sup>1</sup> existe un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. Para él toda conducta (concebida como la acción que restablece el equilibrio) supone una técnica e instrumentos (la inteligencia y los movimientos) y supone unos móviles y valores finales (los sentimientos).

Por tanto es preciso no solamente estimular la psicomotricidad del niño sino también la afectividad, partiendo de un punto tan importante como es la de “ayudarle a reconocer sus emociones y saber expresarlas, cuidando siempre de respetar al otro”.

## 2. ANTECEDENTES

A la fecha de compilación de información, sólo existía un trabajo de investigación relacionado con el tema de estudio: el trabajo dirigido realizado en la Universidad Mayor de San Andrés, Carrera de Psicología, titulado “Educación inicial mediante la estimulación inicial en niños(as) de 2 a 5 años, fortaleciendo el potenciamiento

---

<sup>1</sup> CALDERA, Anileth (2011). *Estado socioemocional del niño*. Zulia, Venezuela. Documento extraído en fecha 5 de septiembre de 2012 de la web <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4650/4676.asp>

personal de padres, madres y educadoras, del Centro Educativo Pankarita de Ciudad Satélite, El Alto”, mismo que fue realizado el año 2003 por Iporre Antezana, Daniel Miriam.

Dicho trabajo, destinado a lograr la participación activa de padres, madres, familiares y educadoras para mejorar el aprendizaje integral de los niños, se basó en una metodología cualitativa y un diseño IAP (investigación acción participativa).

El trabajo con las educadoras, padres, madres y familiares reflejó la importancia del dominio emocional, afectivo, autoconciencia y la reflexión interior, ayudando a la población intervenida a tener contacto más profundo consigo misma y a conocerse mejor, descubriendo cosas nuevas que le ayudarán a entender y comprender mejor a los demás, interactuando de manera positiva, particularmente con los niños.

### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La vida cotidiana, la situación económica, las aspiraciones y metas personales de los individuos de hoy en día han provocado un cambio importante en la dinámica familiar y de modo particular en la forma de crianza de los hijos.

Siendo que el entorno familiar es dinámico y de naturaleza transaccional, cada miembro de este sistema posee roles que varían en el tiempo y que dependen de la edad, el sexo y la interacción con otros miembros familiares. La relación matrimonial es especialmente importante ya que su estado influirá directamente sobre el niño.

A su vez, el sistema familiar se incluye dentro de un sistema social mayor que influye sobre todos los miembros de la familia y sus relaciones (Hoffman, 1995, citado por Caldera, 2011). La familia juega un rol importante como agente socializador, las relaciones que se forman en la infancia determinan muchos de los patrones para la socialización temprana del niño; hoy en día se reconoce la importancia de la relación

que se establece con el padre, los hermanos, abuelos y otros familiares o cuidadores y no como se creía anteriormente cuando sólo se reconocía la importancia de la relación con la madre para el desarrollo del niño.

A partir de lo mencionado es que se otorga la importancia a la familia como una unidad, ya que cumple el rol socializador del niño y en la medida en que se creen lazos afectivos significativos dentro de ella, se va a determinar la futura capacidad del niño para establecer relaciones íntimas y estables. Sin embargo, muchas cosas han cambiado en la actualidad.

Familias donde ambos padres trabajan, o donde el niño vive solo con uno de sus progenitores, o simplemente la “necesidad de adelantarle” en su aprendizaje para un mejor rendimiento en la educación formal, son circunstancias que llevan a los padres de familia, tutores u otros a inscribir a sus niños desde temprana edad, a centros parvulario-infantiles para que cuiden de ellos, dejándolos a cargo de educadoras con formación en el cuidado de niños en muchos casos, como sin formación, en otros.

Dichos centros brindan la atención y cuidados pertinentes a los niños (o por lo menos, eso se espera), incluso bebés desde los 6 meses de edad; en muchos casos proponen un trabajo enfocado en lo que va a ser la vida académica del niño y por lo general no existe una orientación hacia lo que es la formación personal del mismo.

Un factor reforzante de lo mencionado anteriormente son las expectativas educativas que los padres tienen del Centro Infantil. Por orden de prioridades, el factor más valorado por los padres es el nivel educativo, seguido muy de cerca por la calidad de las instalaciones, la proximidad al hogar, la alimentación y la flexibilidad, datos que han sido corroborados por el barómetro de clima laboral<sup>2</sup> Edenred-IESE, el año 2010.

---

<sup>2</sup> Documento extraído en fecha 11 de septiembre de 2012, de la web [www.clubparenting.com/7-de-cada-10-padres-llevar-a-srs-hijos](http://www.clubparenting.com/7-de-cada-10-padres-llevar-a-srs-hijos)

Más allá de esto también es necesario que las educadoras reciban formación exclusiva, para el cuidado de niños (parvularias, profesoras de inicial, psicopedagogas, incluso psicólogas) puesto que juegan un rol casi tan importante como el de los padres ya que en su campo laboral están bajo su responsabilidad individuos en pleno aprendizaje, niños para quienes las primeras experiencias y vivencias servirán de base a las posteriores. Esto si se quiere contar “verdaderamente” con individuos seguros, maduros y confiados.

Sin embargo, la actuación que realicen dependerá de la cantidad de niños que tengan a su cargo (10, 20, 30, según la institución); si son muchos, aún a pesar de estar muy bien capacitadas tendrán limitaciones en cuanto a brindar afecto y en ocasiones hasta podrían tener una inadecuada expresión de sus propias emociones, ya que no se debe olvidar que los niños están llenos de energía, en constante movimiento, son curiosos porque están conociendo el mundo y muchas veces “llegan al límite de la paciencia de un adulto”.

Esto puede, a futuro, repercutir en cuanto a la manifestación de emociones de los niños puesto que el ser humano, por naturaleza, tiene la necesidad de dar y recibir afecto. Por ejemplo, el niño al no poder expresar sus emociones por el excesivo control o la ausencia del mismo puede incurrir en lo que es la represión de sus emociones, lo que a largo plazo podría manifestarse en un cuadro denominado alexitimia<sup>3</sup>.

Por otra parte, si bien es cierto que más vale la calidad que la cantidad de tiempo que pasan los padres con el niño, existen casos en los que preescolares, incluso infantes de 6 meses son dejados en el Centro durante toda la jornada y solamente ven a sus progenitores por la noche si es que están despiertos, o por la mañana en el mejor de los casos, quedando de esta manera limitado el tiempo para aprehender del modelo

---

<sup>3</sup> La alexitimia se caracteriza por la dificultad en la expresión de emociones (Castañón, 2006).

paterno; entonces ¿en qué momento habrá calidad de tiempo si no hay siquiera períodos cortos para compartir?

Estas limitantes, tanto del lado familiar como de parte del personal del mismo Centro pueden afectar negativamente en la formación de la personalidad del niño. Realidad que es a menudo un problema social y que puede ser abordada a tiempo para prevenir y promocionar mejores pautas de interacción.

Por ello, el conocido Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI afirma que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad.

Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional. “Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con los pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

El otro objetivo viene dado por el hecho de que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado, lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial al profesorado, como primer destinatario de la educación emocional.

Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. Esto lleva directamente a la educación emocional.

De tal forma, si bien no es posible solucionar problemáticas tales como el tiempo que pasan los niños con sus padres, la formación de las educadoras, la cantidad de niños destinados por aula y otros más, sí es factible intervenir para reflexionar con todos los actores acerca de las relaciones que se sostienen y la mejor manera de apropiarse de pautas asertivas que permitan que exista una expresión emocional adecuada. Aspectos que a futuro ayudarán a que el niño pueda establecer relaciones sociales adecuadas.

Es por ello que se planteó la intervención a través de talleres no sólo con los niños, sino también con las educadoras, padres de familia, tutores u otros familiares a cargo, para que todo lo que se trabaje con unos sea reforzado por los otros, bajo una perspectiva sistémica, lúdica, reflexiva y motivadora.

#### **4. JUSTIFICACIÓN**

Muchos son los elementos que inciden en la formación personal de los individuos; sin embargo en la actualidad se puede apreciar la importancia que se está dando al crecimiento y fortalecimiento personal en función a las emociones, aspecto que se refleja a través de la literatura, la promoción de cursos, seminarios y talleres con el mismo objetivo.

Esta inquietud lleva a pensar no solamente en un tema de “moda” el cual luego de un gran despliegue de marketing logra una buena comercialización del producto, sino que responde a una coyuntura social incluso a nivel mundial, en la que se reconoce que las personas son capaces de mejorar sus relaciones sociales, sentirse satisfechas consigo mismas y, en general, mejorar su calidad de vida a través del trabajo con las emociones.

Contrariamente a este hecho, la creciente incorporación de ambos padres al mercado laboral, junto con el cada vez más frecuente alejamiento de los miembros de las familias (lo que impide que otros familiares se hagan cargo del cuidado de los niños), han traído como consecuencia un importante aumento en el número de niños que acuden a centros infantiles o guarderías durante los primeros años de vida y que en consecuencia podrían no recibir la educación emocional y formación personal más adecuada.

Si bien esta situación no es generalizada para todas las familias es decir, no todos los padres trabajan y aun haciéndolo, no todos ellos se alejan del núcleo familiar, se constituye en un fenómeno en crecimiento el inscribir a los niños en una guardería puesto que se entiende además que allí recibirán mayor aprestamiento para iniciar la etapa de colegio, aspecto fundamental si los padres desean que sus hijos estén a la altura de la competencia educativa actual.

Asimismo, la globalización y el imparable desarrollo de la ciencia, el internet (el Facebook, entre otros) han hecho que las personas se desvinculen paulatinamente y como consecuencia que exista un decremento en una expresión emocional adecuada.

Es por ello que al “promocionar” las emociones al interior de las relaciones sociales entre los miembros que conforman la comunidad del Centro Infantil Estrellita Fugaz, se logró cambios, o por los menos, ser el inicio de los mismos en busca de una vida afectiva más satisfactoria y productiva.

En este sentido, los niños de éste Centro Infantil aprendieron a expresar sus emociones positivas y negativas de manera adecuada; en otras palabras, son capaces de saber cuál la manera de expresarse sin tener necesariamente que violar los derechos del “otro” y haciendo valorar los propios. Este aprendizaje es previsible que lo refuercen a lo largo de su vida y con ello logren convertirse, a futuro, en personas

satisfechas consigo mismas en un espacio social, y capaces de crear buenas y productivas relaciones.

Asimismo, la familia como principal ente socializador del niño, fue otro de los sistemas beneficiados, en el sentido de que los padres trabajaron sus emociones, percatándose de ellas y sabiéndolas expresar, para que más adelante fueran los modelos de conducta para sus hijos. Además este aprendizaje no sólo les ayudó a mejorar como padres sino también como pareja y en espacios laborales y sociales.

Por otra parte, las educadoras que cumplen un rol trascendental en la vida de los niños, mejoraron su desenvolvimiento personal y laboral tanto dentro de su fuente de trabajo como fuera de ella.

Esta forma de intervención con toda la comunidad, además de la forma de abordaje lúdica, reflexiva y vivencial es en sí misma un aporte para la Psicología, puesto que no sólo se hace “ciencia” en la práctica y se obtiene beneficios de ella, sino que también se plantea o refuerza un modelo de intervención holístico y humano.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 OBJETIVO GENERAL**

Potenciar la expresión emocional positiva en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ❖ Determinar las dificultades presentes en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz, en relación a la expresión emocional positiva.

- ✧ Elaborar estrategias de intervención para favorecer expresiones emocionales positivas en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz, a partir de un enfoque basado en la corriente sistémica.
- ✧ Fortalecer la expresión emocional positiva a través de una intervención con la comunidad educativa que incluya a niños, padres y educadoras del Centro Infantil Estrellita Fugaz.
- ✧ Evaluar los alcances de la intervención en el Centro Infantil Estrellita Fugaz.

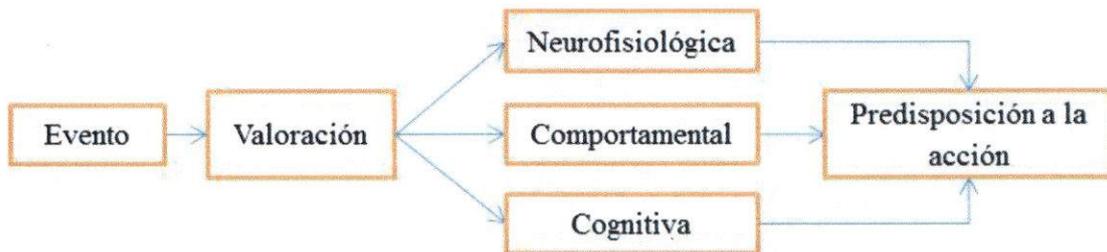
## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 1. EMOCIONES

Olortegui (2008), define como emoción al estado de excitación mental, caracterizado por la alteración del tono afectivo y por cambios fisiológicos en la conducta. A su vez Castañón (2006, pág. 236) la define desde un enfoque neuropsicobiológico, como “una predisposición innata y, en parte involuntaria, que induce al individuo a reaccionar en función de las características del evento: tipo de estímulo, impacto, duración, etc.”. Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) El neocortex interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. En síntesis, el proceso de la vivencia emocional se puede esquematizar así:



Fuente: Bisquerra, 2003, pág. 12

Desde un punto de vista más psicológico Goleman (1996) señala que la emoción se refiere a los sentimientos, pensamientos, estados biológicos y estados psicológicos que en esencia llevan a actuar, donde la forma de expresión tiene sus propias particularidades. Dichas emociones incitan a la acción a pesar de obstáculos y limitaciones.

Los estudios realizados por Shapiro (1997) dan a conocer que las emociones cumplen con propósitos determinados en el desarrollo del niño, (adulto feliz y exitoso), pero si el desarrollo emocional de un niño se desvía, puede ocasionarle problemas personales y sociales.

### 1.1 FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Según los estudios realizados por Chóliz (2005, pág. 4) “toda emoción, incluso las más desagradables, tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal”. En este sentido, Reeve (1994, citado por Choliz, 2005, pág. 4) señala que la emoción tiene tres funciones principales:

- 1) Funciones adaptativas: encargadas de preparar al organismo para una eficaz adaptación a las nuevas condiciones ambientales, en términos de manejo de energía y conductual (acercamiento y alejamiento) hacia un objetivo determinado.
- 2) Funciones sociales: las emociones mediatizan la interacción social permitiendo la comunicación de los estados afectivos y el control de la conducta de los demás. Así, las emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar repuestas de evitación o de confrontación.
- 3) Funciones motivacionales: una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Se puede decir que toda conducta motivada produce

una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

## 1.2 EMOCIONES BÁSICAS

Se conocen las funciones de las emociones, pero la mayoría de los teóricos aún no han logrado establecer cuáles son las emociones primarias, básicas y avanzadas o primarias y secundarias. Aun así, muchos autores coinciden en cuatro las emociones básicas y universales: tristeza, ira, miedo y alegría.

Por ejemplo, Chóliz (2005) basándose en la teoría evolucionista y haciendo referencia a aquellas que son innatas y universales reconoce la tristeza, ira, miedo, alegría, amor y vergüenza. Tales emociones derivan directamente de la teoría darwiniana que asume que se trata de reacciones afectivas innatas, que están presentes en todo individuo cuya expresión tiende a variar entre individuos.

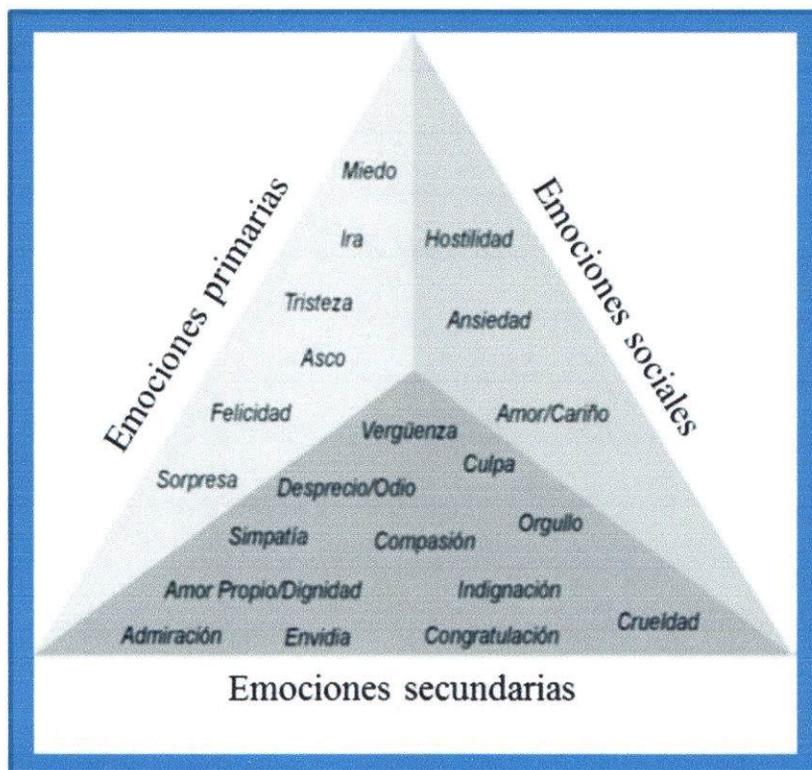
Según Izard (1991, citado por Chóliz, 2005), para que una emoción sea básica debe cumplir con ciertas condiciones: tener un sustrato neural específico y distintivo; tener una expresión o configuración facial específica y distintiva; poseer sentimientos específicos y distintivos; derivar de procesos biológicos evolutivos; manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas. Las emociones que cumplen tales requisitos son: placer, interés, sorpresa, tristeza, ira, asco, miedo y desprecio.

Shapiro (1997) menciona al amor, el odio, el miedo, el dolor, la alegría y la culpa; mientras que Paul Ekman et al., (citados por Morris y Maisto, 2005) definen seis emociones como universales: felicidad, sorpresa, tristeza, temor, repugnancia y enojo.

Goleman (1996) al respecto señala que existen predisposiciones biológicas a la acción que son modeladas posteriormente por las experiencias vitales y por el medio

cultural. Así cuatro expresiones faciales concretas serían las que califican las emociones por su universalidad: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría.

Finalmente, algunos autores también han considerado una variedad mayor de emociones:



Fuente: Vivas, Gallego y Gonzalez, B., pág. 30



### 1.3 EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS

La psicología positiva<sup>4</sup>, que es una rama de la psicología que busca comprender los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (Vera, 2006), determina la presencia de dos tipos de emociones: positivas y negativas.

<sup>4</sup> Seligman et al. (2005, citados por Calizaya, 2009), definen a su vez a la psicología positiva como la ciencia que estudia las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos. El principal objetivo es el de comprender y facilitar la felicidad y el bienestar subjetivo (Seligman, 2002, citado por Carr, 2007).

Ambas, según Martin Seligman (2002, citado por Carr, 2007), pueden ser reconocidas en situaciones de interrelación con el entorno, donde está en juego la aceptación o no de hechos comprometidos con el bienestar y seguridad personal.

Ambos tipos de emociones son igual de importantes dentro de un contexto evolutivo. Es necesario comprender que así como las emociones negativas ayudan a la supervivencia, por estar asociadas a una inclinación natural de respuesta concreta (miedo, ira, asco), las emociones positivas ayudan al crecimiento y desarrollo personal además de permitir mejores relaciones con los demás (Malatesta y Wilson, 1988, citados por Vecina, 2006).

Bárbara Fredrickson (2002, citada por Carr, 2007) en su teoría de ampliación y construcción de las emociones positivas explica que las emociones positivas aportan al bienestar personal pero también al crecimiento y desarrollo personal.

Emociones negativas como la ansiedad o la ira, reducen el repertorio momentáneo de pensamiento-acción de la persona de modo que esté lista para actuar de una forma orientada a la autoprotección. Mientras que las emociones positivas amplían ese repertorio momentáneo de pensamiento-acción, que para el individuo significa el momento ideal para desarrollar estrategias personales duraderas, lo cual posibilita el crecimiento y transformación personal mediante la creación de espirales positivas o adaptativas de emoción, cognición y acción.

Sobre esta base a continuación se enfatizará en aquellas características de los tipos de emociones positivas y negativas.

### *1.3.1 Emociones positivas*

Las emociones positivas amplían las formas comunes de percibir pensar e imaginar la realidad, también aumentan y mejoran la capacidad de encarar la cotidianidad

creativamente. Según Fredrickson (2001, citada por Vera, 2006) predisponen a los sujetos a responder satisfactoriamente a problemas y dificultades futuros.

Además aumentan la capacidad atencional, promueven la conciencia en cuanto al entorno físico y social más amplio. Dicha atención expandida suscita mayor apertura a nuevas ideas y aprendizaje como también a la creatividad (Isen, 2000, citado por Carr, 2007).

Seligman (2002, citado por Carr, 2007, pág. 24) considera a las emociones positivas como auténtica felicidad y las clasifica en tres categorías:

- 1) Las relacionadas con el pasado, las emociones asociadas son la satisfacción, la realización personal, el orgullo y la serenidad.
- 2) Las relacionadas con el presente, los placeres (que son momentáneos), que se subdividen en dos clases: corporales (por medio de los sentidos) y superiores (que incluyen sensaciones como la dicha, alegría el bienestar el éxtasis y el entusiasmo).
- 3) Las gratificaciones son más duraderas, implican unos estados de absorción o de fluidez producto del esfuerzo personal de cada individuo.

Clínicamente, las emociones positivas sacan a la persona del aislamiento social, permitiéndole retomar y asumir sus actividades de manera más creativa y entusiasta. “Además, mejoran el funcionamiento del sistema cardiovascular y ayudan a neutralizar los efectos de las emociones negativas tales como la angustia y la depresión” (Navarro, 2007, pág. 33).

### *1.3.2 Emociones negativas*

Según Martin Seligman (2002, citado por Carr, 2007) las emociones negativas (miedo-ira) se constituyen en una “primera línea de defensa” contra las amenazas.

Actúan a manera de escudo en situaciones de peligro o amenaza a la integridad física, por ejemplo, la emoción de miedo, en el momento preciso, permitirá que el individuo se ponga a buen resguardo o salve la vida (escape).

Las emociones negativas, al contrario de las positivas, concentran la atención en el origen de la amenaza y movilizan al individuo para luchar o escapar, y en caso de paralizarse se esconderá.

De acuerdo con Carr (2007) emociones negativas, como la ansiedad o la ira, reducen el repertorio momentáneo de pensamiento-acción de la persona de modo que esté lista para actuar de una forma concreta orientada a la autoprotección.

Las emociones negativas facilitan el pensamiento crítico y una toma de decisiones de carácter defensivo y muy concentrado donde el objetivo es descubrir lo que está mal y eliminarlo. En cambio, las emociones positivas facilitan el pensamiento tolerante, creativo y la productividad (Carr, 2007, pág. 35).

#### 1.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Shapiro (1997, págs. 24-25) señala que el término “inteligencia emocional” fue utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Salovey y Mayer, quienes la definieron como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones”.

De acuerdo con Adam (2003, pág. 42) la inteligencia emocional se refiere a un “conjunto de habilidades que permite una mejor relación con el entorno”. Este

conjunto de habilidades incluye el reconocimiento de los propios sentimientos, el control de las emociones, la motivación, la empatía y la habilidad social.

Estos elementos se encuentran especificados por Goleman (1996), para quien la inteligencia emocional se refleja en la manera en que las personas interactúan con el mundo.

Las personas emocionalmente inteligentes toman muy en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás; tienen habilidades relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la valoración adecuada de sí mismo, la adaptabilidad, motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación.



Fuente: Vivas, Gallego y Gonzalez, 2007, pág. 15

El mismo autor determina que existen dos vertientes básicas: la inteligencia intrapersonal que es aquella relacionada con el reconocimiento, control y motivación de las emociones personales y la inteligencia interpersonal que está asociada a la inteligencia social.



Fuente: Vivas, Gallego y Gonzalez, 2007, pág. 16

#### 1.4.1 La inteligencia intrapersonal

Vivas et al. (2006) indican que la inteligencia emocional posee como característica esencial un adecuado manejo de las emociones también llamado autocontrol emocional, lo que no significa que ellas deban suprimirse, sino se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es necesario.

En este sentido, Goleman (1996, pág. 64) reconoce que el autoconocimiento emocional es la primera característica básica: “la conciencia de uno mismo (el reconocer sentimientos mientras ocurren) es la clave de la inteligencia emocional [...]. La incapacidad de advertir nuestros propios sentimientos nos deja a merced de los mismos”. Ante ello, la gente suele adoptar estilos característicos para responder y enfrentarse a sus emociones (Goleman, 1996, págs. 68-70):

- ❖ Consciente de sí mismo: consciente de sus humores en el momento en que los tiene. Son personas independientes, seguras de sus propios límites, poseen una buena salud psicológica y suelen tener una visión positiva de la vida.
- ❖ Sumergido: se trata de personas que a menudo se sienten empantanadas en sus emociones e incapaces de librarse de ellas, como si el humor las dominara. Son volubles y no muy conscientes de sus sentimientos.

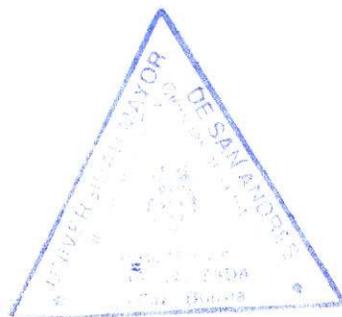
- ❖ **Aceptador:** son personas que están claras con respecto a lo que sienten, pero aceptan sus humores y no tratan de cambiarlos. Existen dos ramas: los que suelen estar de buen humor y los malhumorados, pero ambos aceptan sus emociones con una actitud pasiva, sin hacer nada para cambiarlas.

En segunda instancia se encuentra el manejo de emociones, el autocontrol emocional o autorregulación, que permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué es pasajero en una crisis, y qué perdura. El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional. Lo que se quiere es el sentir de manera proporcionada a las circunstancias. Cuando las emociones son demasiado apagadas crean aburrimiento; cuando están fuera de control y son demasiado extremas y persistentes se vuelven patológicas (Goleman, 1996).

Finalmente se tiene la automotivación; al dirigir las emociones hacia un objetivo se mantiene la motivación y se fija la atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que se pueda ser emprendedor y actuar de forma positiva ante los contratiempos (Goleman, 1996).

#### *1.4.2 La inteligencia social (o interpersonal)*

En su estudio sobre la inteligencia emocional Goleman plantea que “todas las emociones son sociales”, puesto que resultan de las relaciones sociales (Goleman, 2006, pág. 90). Se trata de un espectro de la conciencia interpersonal que abarca desde la capacidad instantánea de experimentar el estado interior de otra persona hasta llegar a comprender sus sentimientos y pensamientos, incluso situaciones socialmente más complejas. Esta inteligencia social está constituida por la conciencia y la aptitud social. La primera abarca los siguientes ítems (Goleman, 2006):



- 1) Empatía primordial: sentir lo que sienten los demás; interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales.
- 2) Sintonía: escuchar de manera totalmente receptiva; conectar con los demás; se refiere a una presencia total y sostenida que favorece el rapport.
- 3) Exactitud empática: comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás. Implica predisposición cognitiva activa y empatía.
- 4) Cognición social: entender el funcionamiento del mundo social. Consiste en el conocimiento del modo en que realmente funciona el mundo social.

La otra categoría, la aptitud social, está compuesta por (Goleman, 2006):

- 1) Sincronía: relacionarse fácilmente a un nivel no verbal. Leer gestos y expresiones faciales.
- 2) Presentación de sí mismo: saber presentarse a los demás.
- 3) Influencia: dar forma adecuada a las interacciones sociales. El individuo debe saber expresar sus emociones para obtener lo que espera de su entorno social.
- 4) Interés por los demás: interesarse por las necesidades de los demás y actuar en consecuencia. Esto conlleva a ejecutar una acción como muestra de interés.

## 1.5 DESARROLLO EMOCIONAL EN LA PRIMERA INFANCIA

Existen verdaderas dificultades para estudiar el desarrollo emocional en la primera infancia, debido a que los bebés no pueden verbalizar sus estados de ánimo. En el momento en que surge el lenguaje, la comunicación se ve facilitada ya que el niño comienza a expresar sus sentimientos y emociones, además de que le significan un instrumento muy importante para satisfacer sus necesidades.

Por ello de acuerdo con Shapiro (1997) es importante enseñar a los niños desde pequeños a comprender y comunicar sus emociones, ya que esto les ayudará a establecer relaciones sociales satisfactorias, en su vida futura. Asimismo, según los

estudios de Denham (1986), Garner, Jones y Palmer (1994, citados por López, 2002) existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación por parte de los pares: si el niño aprende a reconocer los sentimientos de los demás podrá desarrollar el sentimiento de empatía. Esto favorecerá la convivencia y relación social.

La principal estrategia reguladora en la infancia es la familia [...]. El niño busca el consuelo y la ayuda del adulto, necesita expresar sus sentimientos y emociones a los demás. El apoyo social y familiar es la fuente reguladora de las emociones desagradables en esta edad (López, 2002, pág. 28).

Además es importante, que una vez que el niño ha aprendido a reconocer sus propias emociones y las de los demás, también aprenda a autorregular sus propias emociones ya que de esto depende su adecuada y satisfactoria interacción con los demás. Por ello Kohn y Rosman (1972, citados por Michelson et al., 1987) señalan una importante relación entre el desenvolvimiento social y emocional preescolar y el posterior rendimiento escolar y éxito intelectual. Asimismo, Kagan y Moss (1962) concuerdan en que los niños independientes emocionalmente (padres y profesores) logran desarrollar su curiosidad, que viene a ser necesaria para un buen aprendizaje.

Mientras que quien no logra una buena adaptación al contexto que le rodea, conllevará a futuro una serie de problemas, incluida la mal adaptación escolar. De esta manera Michelson et al. (1987) concluyen en que la adaptación socio-emocional augura el futuro funcionamiento psicológico.

## 1.6 EXPRESIÓN EMOCIONAL

La expresión emocional tiene como función importante la comunicación del estado emocional, tanto que se ha llegado a definir como “el vehículo público de la actividad privada interior [...] es activa por excelencia y encuentra su realización en la expresión misma” (Castañón, 2006, pág. 246). Siendo que la emoción se entiende

como un fenómeno interior, sus expresiones pueden reconocerse a través de algunas unidades de conducta observables: gestos, palabras, movimientos, etc.

La expresión de las emociones siempre está relacionada con algo o con alguien, no existe en el vacío existencial abstracto, y por más individual que esta sea, su pensamiento, imaginación, se origina de algo hacia algo o alguien, por más que se detenga en el espacio individual y sea una meditación sin interlocutor (Castañón, 2006, pág. 246).

Asimismo, Fernández de Molina y Cañas y Entralgo (1991, pág. 3), hacen referencia a la emoción como el proceso neural que determina qué clase de estímulos procedentes del ambiente externo o interno, son deseables para el organismo. Tradicionalmente se distinguen dos aspectos en la emoción:

- 1) La experiencia subjetiva, el sentimiento o afecto, que puede ser analizado por introspección y comunicado verbalmente o por otro tipo de conducta; los afectos cualifican la emoción como agradable o desagradable; no hay afecto neutro; como consecuencia de esta cualidad la conducta se orienta hacia la aceptación o el rechazo y se expresa como acercamiento o evitación.
- 2) La expresión emocional que es un conjunto de actividades que pueden ser medidas objetivamente y que afectan tanto al sistema nervioso motor, en forma de gesto y posturas, como el vegetativo y endocrino, además de fenómenos cerebrales durante la manifestación conductual.

En la siguiente tabla se detallan las expresiones emocionales “básicas” reconocidas universalmente, según las investigaciones de Mariano Chóliz (2005), Ricardo Castañón<sup>5</sup> (2006) y Daniel Goleman (1996).

---

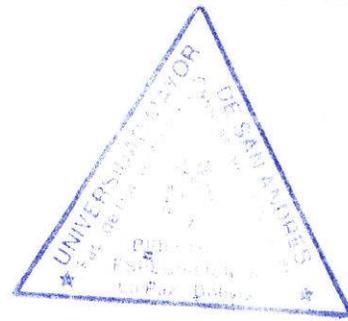
<sup>5</sup> Castañón (2006) presenta un esquema, basado en los estudios de Plutchik, en los que detalla ocho modelos de expresión que se dan tanto en hombres como en animales.

| <b>EMOCION</b><br>Lenguaje<br>subjetivo   | <b>FUNCION</b><br>Lenguaje<br>funcional  | <b>COMPORTAMIENTO</b>   | <b>DESCRIPCIÓN</b><br><b>BIOLÓGICA</b>   | <b>PROCESOS</b><br><b>COGNITIVOS</b><br><b>IMPLICADOS</b>  | <b>INSTIGADORES</b>  | <b>Experiencia</b><br>subjetiva  |
|---|--|---|--|--|--|--|
| <b>Miedo,</b><br>Ansiedad,<br>aprensión,<br>temor,<br>preocupación,<br>consternación,<br>inquietud,<br>desasosiego<br>incertidumbre<br>nerviosismo,<br>angustia,<br>susto, terror.              | Protección<br>Facilita<br>respuestas de<br>escape.   | Evitación del peligro.<br>Fuga<br>La reacción de miedo se<br>produce ante un peligro<br>real y es proporcionada a<br>éste.                              | Sensación de “quedarse<br>frío”, la sangre fluye a la<br>musculatura esquelética<br>para la huida.<br>Paralizarse da paso a la<br>acción de ocultarse.<br>Aceleración y<br>fluctuación de la<br>frecuencia cardíaca                  | Amenaza.<br>Ausencia de estrategias de<br>afrontamiento apropiadas.<br>Reducción de la eficacia<br>de los procesos cognitivos,<br>obnubilación.<br>Focalización de la<br>percepción en el estímulo<br>temido.                                    | Los estímulos<br>condicionados a<br>una reacción de<br>miedo son variados<br>y pueden carecer<br>objetivamente de<br>peligro.<br>Situaciones<br>novedosas y<br>misteriosas<br>Abismo visual, así<br>como altura y<br>profundidad     | Intensa y<br>desagradable.<br>Genera aprensión,<br>desasosiego y<br>malestar.<br>Preocupación,<br>recelo por la<br>propia seguridad o<br>por la salud.<br>Sensación de<br>pérdida de control.  |
| <b>Rabia</b><br>Cólera, furia,<br>enojo,<br>resentimiento<br>exasperación,<br>indignación<br>acritud,<br>animosidad,<br>irritabilidad<br>hostilidad.<br>En caso<br>extremo odio<br>y violencia. | Dstrucción.<br>Moviliza<br>energía para<br>reacciones de<br>autodefensa.<br>Cuando la ira<br>no concluye<br>en agresión<br>sirve para<br>inhibir<br>reacciones<br>indeseables de<br>otros e incluso<br>evitar la<br>confrontación. | Eliminación de obstáculo<br>considerado amenazante<br>o que impide el logro de<br>un fin. Incluye: lucha,<br>mordiscos y actos<br>simbolizando amenaza. | Aumenta el ritmo<br>cardíaco y la tasa de<br>hormonas que generan la<br>cantidad de energía<br>necesaria para acometer<br>acciones vigorosas.<br>Elevada actividad<br>neuronal y muscular.<br>Reactividad<br>cardiovascular intensa. | Focalización de atención<br>en obstáculos externos que<br>impiden la consecución del<br>objetivo o son<br>responsables de la<br>frustración.<br>Obnubilación, incapacidad<br>o dificultad para la<br>ejecución eficaz de<br>procesos cognitivos. | Estimulación<br>aversiva, tanto<br>física o sensorial,<br>como cognitiva.<br>Condiciones que<br>generan frustración,<br>interrupción de una<br>conducta motivada,<br>situaciones injustas,<br>o atentados contra<br>valores morales. | Sensación de<br>energía e<br>impulsividad,<br>necesidad de<br>actuar de forma<br>intensa e inmediata<br>(física o<br>verbalmente).<br>Se vive como una<br>experiencia<br>aversiva,<br>desagradable e<br>intensa.<br>Relacionada con la<br>impaciencia. |

| <b>EMOCION</b><br>Lenguaje<br>subjetivo   | <b>FUNCION</b><br>Lenguaje<br>funcional   | <b>COMPORTAMIENTO</b>  | <b>DESCRIPCIÓN</b><br><b>BIOLÓGICA</b>  | <b>PROCESOS</b><br><b>COGNITIVOS</b><br><b>IMPLICADOS</b>  | <b>INSTIGADORES</b>  | <b>Experiencia</b><br>subjetiva  |
|---|---|--|---|--|--|--|
| <b>Alegría</b><br>Felicidad,<br>gozo,<br>tranquilidad,<br>contento,<br>beatitud,<br>deleite,<br>diversión,<br>dignidad,<br>placer<br>sensual,<br>estremeci-<br>miento,<br>gratificación,<br>satisfacción,<br>euforia,<br>éxtasis. | Incorporación.<br>Reproducción.<br>Genera actitud<br>positiva hacia<br>uno mismo y<br>los demás,<br>favorece el<br>altruismo y<br>empatía.<br>Favorece<br>procesos<br>cognitivos y<br>aprendizaje,<br>curiosidad y<br>flexibilidad<br>mental. | Recepción positiva de<br>estímulos ambientales<br>externos, benéficos<br>(comida, apareamiento,<br>afiliación, pertenencia).<br>Pretende una estabilidad<br>emocional duradera.                                  | Aumento en actividad de<br>centro cerebral<br>encargado de inhibir<br>sentimientos negativos y<br>aquietar los estados que<br>generan preocupación;<br>aumenta el nivel energía<br>disponible.<br>Proporciona reposo y<br>disponibilidad para<br>afrontar cualquier tarea.<br>Aumento en actividad en<br>el hipotálamo, septum y<br>núcleo amigdalino.<br>Aumento en frecuencia<br>cardíaca.<br>Incremento en frecuencia<br>respiratoria. | Favorece la recepción e<br>interpretación positiva de<br>los diversos estímulos<br>ambientales. Pretende una<br>estabilidad emocional<br>duradera.<br>Facilita la empatía.<br>Favorece el rendimiento<br>cognitivo, solución de<br>problemas y creatividad,<br>así como el aprendizaje y<br>la memoria.<br>Estados muy intensos de<br>alegría enlentecen la<br>ejecución e incluso<br>provocan distracción y<br>puede interferir con el<br>pensamiento creativo. | Logro, consecución<br>exitosa de los<br>objetivos que se<br>pretenden.<br>Congruencia entre<br>lo que se desea y lo<br>que se posee, entre<br>las expectativas y<br>las condiciones<br>actuales y en la<br>comparación con<br>los demás. | Estado placentero,<br>deseable,<br>sensación de<br>bienestar.<br>Sensación de<br>autoestima y<br>autoconfianza.  |
| <b>Disgusto</b><br>Aversión,<br>desprecio,<br>desdén,<br>displicencia,<br>asco,<br>antipatía,<br>disgusto,<br>repugnancia.  | Rechazo.<br>Evitación de<br>situaciones<br>desagradables<br>o potencial-<br>mente dañinas.  | Expeler algo digerido,<br>dañino: vomito,<br>defecación.<br>Se asocia a los<br>sentimientos de<br>hostilidad y competencia,<br>sarcasmo y otros,<br>evidenciando la actitud<br>de rechazo a personas o<br>ideas. | Expresión facial de<br>disgusto; sugiere, un<br>intento primordial de<br>cerrar las fosas nasales<br>para evitar un olor<br>nauseabundo o para<br>expulsar un alimento<br>tóxico.<br>Aumento en reactividad<br>gastrointestinal.<br>Tensión muscular.   |  | Estímulos<br>desagradables<br>(químicos<br>fundamentalmente)<br>potencialmente<br>peligrosos o<br>molestos.  | Necesidad de<br>evitación o<br>alejamiento del<br>estímulo.<br>Si el estímulo es<br>oloroso o gustativo<br>aparecen<br>sensaciones<br>gastrointestinales<br>desagradables,<br>tales como<br>náuseas. |

| <b>EMOCION</b><br>Lenguaje<br>subjetivo  | <b>FUNCION</b><br>Lenguaje<br>funcional  | <b>COMPORTAMIENTO</b>  | <b>DESCRIPCIÓN</b><br><b>BIOLÓGICA</b>   | <b>PROCESOS</b><br><b>COGNITIVOS</b><br><b>IMPLICADOS</b>  | <b>INSTIGADORES</b>   | <b>Experiencia</b><br>subjetiva                                |
|--|--|--|--|--|---|--|
| <b>Aceptación o amor</b><br>Cordialidad,<br>confianza,<br>amabilidad,<br>afinidad,<br>devoción,<br>adoración,<br>enamoramien-<br>to y ágape. | Reproducción   | Permite el contacto sexual a fin de perpetuar la especie.<br>Sus expresiones son el cortejo, signos sexuales y copula.   | Los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático. Esta pauta de reacción está ligada a la "respuesta de relajación" da lugar a reacciones que implican a todo el cuerpo dando lugar a un estado de calma y satisfacción favoreciendo la convivencia. |  |   |  |
| <b>Tristeza</b><br>Vergüenza,<br>culpa,<br>perplejidad,<br>desazón,<br>remordimien-<br>to, humilla-<br>ción, pesar y<br>aflicción.           | Reintegración.<br>Ayuda a<br>asimilar una<br>pérdida<br>irreparable.<br>Cohesión con<br>sujetos que se<br>encuentran en<br>situación<br>similar.<br>Valoración de<br>otros aspectos<br>de la vida. | Se asocia con la pérdida de alguien/algo importante en el pasado. Expresiones de llanto, malestar, búsqueda de protección y mimos. Se persigue una gratificación sustitutiva a lo perdido. Emoción displacentera, no siempre negativa. | Provoca la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales. Cuanto más profunda más se acerca a la depresión. Enlentecimiento del metabolismo corporal. Ligero aumento en frecuencia cardíaca, presión sanguínea y resistencia eléctrica de la piel.                         | Valoración de pérdida o daño que no puede ser reparado. Focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación. La tristeza puede inducir a un proceso cognitivo característico de la depresión (tríada cognitiva, esquemas depresivos y errores en el procesamiento de la información). | Separación física o psicológica, pérdida o fracaso. Decepción. Aparece después de una experiencia en la que se genera miedo debido a que la tristeza es el proceso oponente del pánico y actividad frenética. | Desánimo,<br>melancolía,<br>desaliento.<br>Pérdida de energía. |

| <b>EMOCION</b><br>Lenguaje<br>subjetivo                                    | <b>FUNCION</b><br>Lenguaje<br>funcional   | <b>COMPORTAMIENTO</b>   | <b>DESCRIPCIÓN</b><br><b>Biológica</b>  | <b>PROCESOS</b><br><b>COGNITIVOS</b><br><b>IMPLICADOS</b>   | <b>INSTIGADORES</b>  | <b>Experiencia</b><br>subjetiva   |
|--|---|---|---|---|--|---|
| <b>Sorpresa</b><br>Sobresalto,<br>asombro,<br>desconcierto,<br>admiración. | Orientación.<br>Exploración.<br>Facilita la<br>aparición de la<br>reacción<br>emocional y<br>conductual<br>apropiada ante<br>situaciones<br>novedosas.<br>Facilitar<br>procesos<br>atencionales,<br>conductas de<br>exploración e<br>interés por la<br>situación<br>novedosa. | Permite el contacto con<br>un estímulo nuevo,<br>posiblemente<br>desconocido, rumor<br>fuerte, animal, nuevo<br>territorio.<br>El organismo ante lo<br>extraño se detiene<br>rápidamente para que los<br>órganos de los sentidos<br>se informen sobre el<br>nuevo estímulo. | Arqueo de cejas aumenta<br>el campo visual<br>permitiendo que penetre<br>más luz en la retina, lo<br>que proporciona más<br>información sobre el<br>acontecimiento<br>inesperado, facilitando el<br>descubrimiento de lo que<br>realmente ocurre<br>permitiendo elaborar, un<br>plan de acción adecuado.<br>Disminución de la<br>frecuencia cardíaca,<br>Incremento momentáneo<br>de la actividad neuronal. | Atención y memoria de<br>trabajo dedicadas a<br>procesar la información<br>novedosa.<br>Incremento en general de<br>la actividad cognitiva. | Estímulos<br>novedosos débiles o<br>moderadamente<br>intensos,<br>acontecimientos<br>inesperados.<br>Aumento brusco de<br>la estimulación. | Estado transitorio.<br>Aparece<br>rápidamente y de<br>duración<br>momentánea para<br>dar paso a una<br>reacción<br>emocional<br>posterior.<br>Mente en blanco<br>momentáneamente<br>Reacción afectiva<br>indefinida, aunque<br>agradable. |
| Anticipación.  | Exploración.  | Contactar al organismo<br>con muchos aspectos de<br>su ambiente.  |   |   |  |   |



### 1.6.1 *La expresión emocional en el niño*

Según Jones y Hong (1991, citados por López, 2003) el niño desde que nace expresa sus emociones a través de expresiones faciales; puede sonreír y expresar emociones como asco y malestar. Ya entre el segundo y tercer año de vida aparecerán las emociones socio-morales que son producto del descubrimiento de sí mismo y de la relación con los demás (Hidalgo y Palacios, 1999, citados por Mondragón y Clavijo, 2006).

Pero es en la edad preescolar cuando se presentan verdaderos avances hacia lo que es la expresión emocional autoconsciente, comprensión de emociones, regulación emocional y empatía.

Con respecto a la comprensión emocional, el niño preescolar es capaz de establecer relaciones entre acontecimientos específicos y las emociones que éstos conllevan, aunque tienen dificultades para descontextualizarlas. A partir de los 4 años empieza a justificar ciertos componentes en función de los sentimientos y deseos que suscitan; pero no pueden comprender la coexistencia de emociones contrarias, así como tampoco de disimular sus emociones cuando la expresión de las mismas no es conveniente en un momento determinado (Mondragón y Clavijo, 2006).

Poco a poco irá adquiriendo la capacidad de autorregularse emocionalmente<sup>6</sup> y lo hará gracias a las interacciones que tenga en su familia; posterior a ello encuentra en la distracción (juego y otros) otra estrategia reguladora para sobrellevar la espera y la gratificación (López, 2003).

---

<sup>6</sup> Berk (1999, citado por Mondragón y Clavijo 2006) define la autorregulación emocional como el conjunto de estrategias a las que el niño recurre para ajustar el estado emocional a un nivel de intensidad en el que se pueda actuar adecuadamente.

Finalmente, aunque los preescolares tienen dificultades para detectar con precisión los sentimientos de los otros y de imaginarse a sí mismos en el lugar de la otra persona (empatía<sup>7</sup>), parecen responder a los sentimientos y emociones de los demás tratando de reparar en ellos el malestar que ciertas emociones les pueden acarrear. Por ende, si el niño reconoce los sentimientos de los demás puede desarrollar el sentimiento de empatía. Asimismo se favorecerá la convivencia y relación social (López, 2003).

### *1.6.2 Conciencia emocional*

La expresión de las emociones tiene como punto de partida la conciencia emocional, puesto que requiere darse cuenta de la emoción que se experimenta para luego decidir expresarla (a quién, cuándo, cómo) satisfaciendo así las propias necesidades de comunicación (Vivas et al., 2006).

A pesar de que la comprensión y comunicación de las propias emociones, su respectiva comunicación a través del lenguaje y la importancia de ésta al afectar muchos aspectos del desarrollo y éxito en la vida del niño (Shapiro, 1997), Perinat (2007) admite que existe gran dificultad para analizar el desarrollo emocional en la primera infancia.

Los niños entre los 14 y 36 meses cuentan con un lenguaje que está conformado por “reglas sociales, los sentimientos de los otros y las consecuencias de sus acciones”; a partir de ello Perinat (2007) sostiene que el niño puede comprender y tener conciencia de sus acciones ya que supone una alteración en el estado emocional del otro (malestar por su mala acción, sus excusas evidencian hasta qué punto éstas emociones le afectan). El desarrollo cognitivo del niño es evidenciado cuando demuestra conciencia de sus acciones lo cual lo da a conocer la conciencia de sus sentimientos.

---

<sup>7</sup> Habilidad para comprender los sentimientos de otros y responder a ellos con emociones complementarias (Berk, 1999, citado por Mondragón y Clavijo, 2006).

Esto permitirá al niño inferir el estado interno del otro en determinadas circunstancias y actuar en base a este acontecimiento. Entonces, la capacidad de sentir y la comprensión de los motivos de las acciones y sus consecuencias constituyen el hilo conductor de su desarrollo emocional (Perinat, 2007). La comprensión de las emociones ajenas es básica para el desarrollo de las relaciones sociales puesto que existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación por parte de los iguales (López, 2003).

## 1.7 TRANSMISORES DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

La expresión de cada una de las emociones, ya sean positivas o negativas, influyen en gran manera en la persona que se tiene en frente ya que los sentimientos además de comunicarse por vía verbal, también se comunican a través de la expresión no verbal como el lenguaje corporal, el lenguaje de los gestos del rostro, la mirada incluso a través de los cambios y manifestaciones fisiológicas (sudoración, cambios en el ritmo cardiaco y el cambio del color del rostro).

Tal como lo manifiesta Goleman, los estados de ánimo del individuo influyen de tal manera que a través de las diferentes vías de comunicación el lenguaje corporal y gestual, el receptor puede llegar a experimentar el mismo estado de ánimo que el emisor.

Pero Vivas et al. (2006) van aún más allá. Consideran que la comunicación humana abarca tres tipos de lenguajes, que actúan de modo simultáneo: el lenguaje verbal (las palabras); el lenguaje no verbal (lo que se dice con los gestos de la cara y el cuerpo, así como con la imagen); y el lenguaje paraverbal (lo que se dice con la calidad y cualidad de la voz). Añaden además que la mirada, la distancia entre los interlocutores y la postura juegan un papel importante en la comunicación. Además, la ausencia de congruencia en la comunicación produce desconfianza en el receptor.

Sin embargo, los medios más empleados y más estudiados son el verbal y no verbal, que serán desglosados a continuación.

### *1.7.1 Expresión verbal*

Piaget (1987) plantea que con la aparición del lenguaje el niño ya puede comunicarse con los demás y compartir su vida interior. El lenguaje se constituye para el niño en un instrumento muy importante, ya que a través de él se comprende la realidad, se comunican las experiencias, se expresan los sentimientos e inquietudes. Asimismo, permite la aparición de la fantasía y la imaginación, y es una ayuda poderosa para el niño en la resolución de problemas.

Esta postura es totalmente apoyada por Shapiro (1997, págs. 245-246) quien afirma que “la capacidad del niño para traducir sus emociones en palabras constituye una parte vital de la satisfacción de sus necesidades básicas”. De no ser así, de no poder traducir sus sentimientos en palabras, el niño desembocaría en conductas “negativas”, puesto que las palabras describen sus emociones y están conectadas con los sentimientos mismos.

### *1.7.2 Expresión corporal*

La expresión del lenguaje corporal de las emociones comprendido dentro de la comunicación no verbal es una forma de comunicar emociones y sentimientos. Patterson (2011, pág. 18) afirma que “estamos constantemente enviando señales a los que nos rodean al mismo tiempo que leemos, de forma similar, las señales de los otros”.

Es un tipo de lenguaje continuo que es expresado por adultos como también por niños, de forma consciente como inconsciente. Nowicki y Duke (citados por Shapiro, 1997) señalan que una postura desgarbada o demasiado casual comunica a menudo

una falta de respeto o de interés, aun cuando estos no podrían ser los verdaderos sentimientos del niño. El pararse demasiado cerca, o demasiado lejos o tocar a otro niño en forma inadecuada los hace sentirse incómodos.

Los niños al igual que los adultos utilizan los objetos, como la ropa, las joyas y los peinados para transmitir un significado social... Los niños y particularmente los adolescentes, que no tienen conciencia de hasta qué punto su apariencia afecta a los demás, pueden ser más vulnerables al rechazo.

Al interior de la expresión corporal la expresión facial de las emociones es sumamente importante; Paul Ekman (citado por Goleman, 1996) aportó con el descubrimiento de la universalidad de las expresiones faciales concretas; miedo, ira, tristeza y alegría. Asimismo, planteó que la expresión facial refleja una imagen única y reconocida prácticamente de forma universal por cualquier individuo, a pesar de su cultura (Ekman, 1989, citado por Vecina, 2006).

Al respecto, Goleman (1996, pág. 14) desde un enfoque neurofisiológico señala que “las expresiones faciales observadas en otros rostros pueden desencadenar en el individuo una respuesta refleja de imitar la expresión observada”. Este reflejo de imitación favorece una especie de puente intercerebral que expone al individuo a influencias emocionales más sutiles de quienes le rodean (personas más sensibles son más influenciables que las personas insensibles). El autor refiere que éste “fenómeno” o transacción ocurre casi sin que la persona se dé cuenta.

Imitamos la alegría de un rostro sonriente tensando los músculos faciales que esbozan la sonrisa, aun sin ser conscientes de ello. Tal vez esa leve sonrisa pase inadvertida al ojo desnudo, pero la monitorización científica de la musculatura facial pone claramente de relieve la presencia de ese reflejo emocional. En este sentido, es como si el rostro se preparara para expresar la emoción completa (Goleman, 1996, pág. 14).

### *1.7.3 Expresión emocional positiva*

La autora Vivas y sus colaboradores (2006) abordan el tema de la expresión emocional, como la capacidad de comunicación emocional, la cual está referida a la habilidad para compartir sentimientos y opiniones con apoyo y comprensión, para crear cercanía e intimidad en un marco de respeto mutuo (igualdad de derechos y de poder).

Esta capacidad emocional comprende habilidades de expresión y de recepción de la información emocional.

El lenguaje emocional es el primer paso para identificar y reconocer qué está pasando en el mundo interior, cómo se siente la persona y cómo se puede manifestar externamente. Saber expresar las emociones y los sentimientos hacia los demás hace que las personas se sientan más próximas entre ellas.

Pero ser conscientes emocionalmente no tan sólo significa identificar, reconocer y expresar las propias emociones, sino también tomar conciencia de que las demás personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos (López, 2003).

En este sentido, para el niño, la capacidad de querer y ser querido por sus iguales es básica para el desarrollo de una buena autoestima y para el bienestar social. Pero para mantener buenos amigos es necesario conocer a los demás, comunicarse con los otros, ser capaz de expresar sentimientos positivos y desarrollar la capacidad de averiguar lo que sienten los otros (Milicic, 1992, citado por López, 2003).

Ante ello la expresión emocional positiva se refiere a la capacidad de expresar las emociones y los sentimientos de manera “agradable”, pero también saber encarar ciertas situaciones “problemáticas” de manera creativa con una mentalidad abierta, a cosas nuevas que posiblemente, podrían generar momentos “incómodos”.

Expresar las emociones en su debido momento es muy importante ya que de no ser así, podrían llegar a provocar una “deuda emocional”, la cual al ser expresada, fuera de tiempo (momento menos pensado) ocasionaría mucho daño en los individuos comprometidos en ese instante. El punto importante es “saber expresarlas” (Vivas et al., 2006).

## 1.8 POTENCIAMIENTO DE LAS EMOCIONES

Lo que las personas sienten y cómo lo sienten determina su manera de moverse en el mundo, de construirlo y deconstruirlo así como de mantenerlo. Al participar en una comunidad cada sujeto ingresa con una memoria emocional individual, pero a ello se suman las esperanzas o sueños comunes y lo que le sucede a dicha comunidad; todos estos elementos son los que mantienen a la comunidad cohesionada y moviéndose en la misma dirección. El desafío al constituirse como comunidad es tener la capacidad de fluir en conjunto en las mismas emociones, con mayor o menor intensidad, pero con las mismas características que definen al grupo de personas que la compone.

La densidad del tejido es coherente con la intensidad y cantidad de interacciones que se establezcan, las relaciones entre las personas son fundamentales para articular y coordinar configuraciones que permitan la comunicación. Así lo define Soto (2013, pág. 8) al decir:

Escuchar, observar y respetar, son características que nos permiten individualmente fluir en una danza común y que nos vuelve parte de una comunidad, no masa, comunidad. La danza sucede siempre, pero cuando existe esta construcción de emoción colectiva es cuando ya no cuentas los pasos, sólo sientes el aire en la mejilla del movimiento colectivo.

Las emociones que se experimentan en conjunto necesitan canalizarse a través de afectos y de medios que posibiliten la expresión hacia dentro y hacia afuera. Es

mediante la articulación y la coordinación de acciones que se genera el espacio de creación en el que fluye la comunicación que la comunidad utilizará para identificarse con el entorno y acoplarse a él. Es la manera en que la danza comienza a irradiar y a expandir, en la que la expresión es una extensión de la emoción del grupo de personas, es la extensión de la emoción la que conecta y une.

Sin embargo, al momento en que las personas no fusionan sus emociones permiten que ellas dominen sus vidas, las emplean para generar una barrera social o para tomar más que lo que dan, entonces las comunidades decaen. En otras palabras, no es posible ser parte de una sociedad sino se sabe controlar las propias emociones; pero al mismo tiempo tampoco es posible ser parte de la comunidad si no se sabe reconocer y potenciar las emociones.

De allí la importancia de conocerlas, fortalecerlas y poderlas controlar, tanto para la interacción personal como para la satisfacción interna. Y este aprendizaje y potenciamiento emocional parte de una institución básica: la familia.

## **2. LA FAMILIA**

En términos generales la familia es entendida como un grupo de individuos que desciende de un antecesor (Olorategui, 2008). Sin embargo, desde un enfoque global la familia es el núcleo de toda sociedad y cómo se verá más adelante, un sistema en el que los miembros pueden crecer y desarrollarse.

### **2.1 LA FAMILIA COMO SISTEMA**

El término “sistema” hace referencia al conjunto de elementos interrelacionados entre sí. En este sentido, la familia según Albengozar y Melendez (1998, citados por Millan y Serrano, 2002) es entendida como el conjunto de elementos (miembros) interdependientes que interactúan entre sí, como un grupo de unidades combinadas

que forman un todo organizado. Así, cada una de las partes afecta a todo el conjunto y es superior a la suma de las partes<sup>8</sup>.

Por otro lado Minuchin (1986), Andolfi (1993), Musitu (1994) y Rodrigo y Palacios (1998) conceptualizan la familia de una forma más explícita: “la familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (Espinal et al., 2004, pág. 3).

Esta definición de familia, mucho más completa, es comprensible en la medida en que se asumen las características del sistema: conjunto, estructura, personas e interacción; y otras atribuibles a los sistemas sociales (abierto, propositivo, complejo), además de las características específicas del sistema familiar (intergeneracional, larga duración, facilitador del desarrollo personal y social de sus miembros). Es por ello que para una mejor comprensión estos elementos son explicados de forma más detallada.

### *2.1.1 Conjunto*

Para Miranda (2010) la familia es una institución social que se activa y perdura en el tiempo, de allí que sea concebida como un conjunto de personas que se interrelacionan entre sí para asegurar su supervivencia.

Sin embargo, Ochoa de Alda (1995, citada por Espinal et al.) amplía su explicación al decir que la familia es un conjunto por conformar una totalidad que aporta una realidad más allá de la suma de las individualidades, más allá de los miembros que componen la familia. Esta totalidad se construye mediante un sistema de valores y

---

<sup>8</sup> Este es el efecto denominado sinergia.

creencias compartidos, por las experiencias vividas a lo largo de la vida, y por los rituales y costumbres que se transmiten generacionalmente.

Esta cultura familiar fraguada con el tiempo da una identidad al grupo, fortaleciendo el sentido de pertenencia de sus miembros, dando respuesta a sus necesidades de filiación y contribuyendo a la construcción de la propia identidad personal frente al medio, respondiendo a la propiedad de homeostasis o morfostasis, es decir, estabilidad, cambio y crecimiento.

### *2.1.2 Estructurado*

Lo mismo que cualquier sistema, la familia lleva consigo una estructura, una organización de la vida cotidiana que incluye unas reglas de interacción y una jerarquización de las relaciones entre sus componentes; también incluye unas reglas que regulan las relaciones entre los familiares y las relaciones con el exterior y que indican quién pertenece y quién queda excluido del grupo familiar (Parson y Bales, 1955, citados por Espinal et al., 2004).

Es importante el conocimiento de estas reglas, tanto explícitas como implícitas pues pueden incidir de forma significativa en cómo la familia hace frente a los problemas de cada uno de sus miembros y a su propia problemática como grupo. Las reglas suelen estar acordes con los valores y creencias de la familia y regulan también la detección de las necesidades de sus miembros, la comunicación y las conductas de dar y recibir ayuda, que son de suma importancia para conocer la funcionalidad del sistema.

La estructura familiar supone que existe una o unas figuras que asumen el liderazgo, por tanto, ellas ejercen una mayor influencia en la elaboración y mantenimiento de las normas familiares, y también en las sanciones que pueden derivarse de su incumplimiento. Así, indican Beavers y Hampson (1990, citados por Espinal et al.,

2004), el líder familiar ejerce también una mayor influencia en el modo de pensar, sentir y comportarse de los miembros de la familia.

### *2.1.3 Personas*

La psicología familiar se ha caracterizado por asumir las problemáticas a nivel familiar antes que a nivel individual. Ello significa que no es “la persona” quien tiene un problema, sino “el sistema”. Sin embargo si esta visión se la lleva a un punto extremo provoca que en muchas ocasiones se le retire la responsabilidad al sujeto y se lo deje de asumir como un ente activo.

Por ello Kriz (1994, citado por Espinal et al., 2004) resalta el papel activo del sujeto, pues lo considera activo en tres dimensiones: como procesador activo de la información, como estímulo con impacto en el resto del sistema y como sujeto capaz de desarrollar una comunicación autorreferente, es decir, capaz de entablar un diálogo interior y por tanto, capaz de modificar pensamientos, afectos, emociones y conductas en sí mismo.

### *2.1.4 Propositivo*

La familia según Espinal et al. (2004), desde una posición “ecológica”, tiene dos metas asignadas por la sociedad que luego son interiorizadas; dichas metas son la de protección y educación de los hijos y su integración en la comunidad como miembros activos, lo que se hace extensivo a cualquier miembro vulnerable (niños, mujeres, enfermos, ancianos).

Es por ello que la familia es un sistema “socio-natural” constituido por interconexiones sociales, que responde a necesidades biológicas y psicológicas, propias de todo ser humano. Bajo esta concepción planteada por Miranda (2010) la familia más que tener “metas” que alcanzar para con sus miembros, se basa en una

interacción entre ellos que se da de forma “natural” por así decirlo, para cubrir las necesidades de cada elemento siendo propositiva en sus formas de actuar.

#### *2.1.5 Autoorganizado*

La familia como encargada de su propio desarrollo y transformaciones, luego de asimilar las normas y estrategias del sistema mayor (sociedad) y su historia familiar, elabora sus propias reglas, normas y procedimientos que son aportados por los mismos miembros que asimilan del entorno donde se desarrolla la familia. Como grupo tiene la capacidad de retroalimentarse a través de una autovaloración acerca de cómo se están desarrollando como familia, sobre la efectividad de sus reglas y la satisfacción de necesidades (Miranda, 2010).

Pero esta autoorganización no tendría éxito de no ser por la resistencia que sus miembros manifiestan ante la presencia de algún cambio proveniente del medio externo. Para tales circunstancias la familia se vale de recursos y estrategias de “asimilación e integración” de lo nuevo en el sistema familiar y del rechazo a lo que se considera extraño al mismo (Maturana y Varela, 1990, citados por Espinal cols. 2004).

#### *2.1.6 Interacción*

Por el mismo hecho de que la familia es un sistema abierto está ligado íntimamente a otros sistemas ya que el individuo y la familia son partes interrelacionadas e interactuantes de un todo que cambia y se transforma a lo largo del tiempo (Estrada, 2012).

Sin embargo la interacción no se limita al entorno sino que también sucede al interior. Así, se presenta una interrelación constante entre los miembros lo que significa que si

uno de los miembros “atravesará por un periodo de cambios” todo el conjunto en sí también lo atravesará, es decir que existe una mutua influencia (Espinal et al., 2004).

Esta mutua influencia es denominada “causalidad circular” (Miranda, 2010). En ella cada accionar de cada uno de sus miembros provocará una reacción en los otros, que a su vez será considerada como una acción (retroalimentación).

### *2.1.7 Abierto*

La familia, como sistema y como parte de un sistema “mayor” se encuentra en constante interacción con otros sistemas que conforman la sociedad, por tanto no puede estar cerrada o aislada lo que lleva a entender que es un sistema abierto. De acuerdo con Espinal, et al. (2004) existe una estrecha relación entre la interrelación que se da dentro de la familia y el “conjunto de relaciones sociales” las cuales están condicionadas por las normas y valores de la sociedad.

El autor M. Garrido (1995, citado por Millán y Serrano, 2002, págs. 253-254) señala que “la familia es un grupo abierto a la familia extensa como a la comunidad”, con una forma particular de actuación con límites internos que marcan la separación entre sus miembros para mantener su “jerarquía familiar” para el buen “funcionamiento” de la misma, y, con límites externos, que hacen referencia al funcionamiento adaptativo-inadaptativo del sistema familiar con respecto al entorno social y cultural en el que se desenvuelve.

Agrega el mismo autor que “...una familia sana es aquella que conserva su identidad como familia con respecto a la sociedad, diferenciando de forma adecuada lo perteneciente, o no, al sistema familiar” (Garrido, 1995, citado por Millán y Serrano, 2002, pág. 254). Por tanto, la familia puede ser entendida, como un sistema autopoiético; es decir, que su funcionamiento está orientado al mantenimiento de su organización.

## 2.2 FUNCIONES DE LA FAMILIA

La familia, de acuerdo con Miranda (2010), como institución social tiene como finalidad extraer de cada miembro conductas que aporten al desarrollo de la misma, las que posteriormente se transforman en reglas de comportamiento. Sin embargo sus funciones son mucho más amplias.

[La familia se] encarga de garantizar el adecuado funcionamiento biológico de los individuos de la sociedad, reproducción de sus miembros, una adecuada socialización, provisión y distribución de bienes y servicios, mantenimiento del orden dentro del grupo y en su relación con el resto del sistema social, definición del sentido de la vida y la motivación para preservar la supervivencia individual o del grupo (Collins, 1998, citado por Miranda, 2010, pág. 5).

Es así que la familia posee la función de perpetuar la especie humana a través de la reproducción biológica, cuyo objetivo principal es evitar la desaparición de la sociedad, sincronizando el desarrollo biológico con el intelectual y social (Clavijo, 2004).

Asimismo transmite los conocimientos culturales para dar continuidad a la sociedad mediante la reproducción y transformación del macro sistema social. Esta función ayuda a la recopilación, reorganización, estructuración, transmisión y ampliación de la herencia cultural.

Finalmente, menciona Clavijo (2004), la socialización tiene por objetivo el mantenimiento del estatus social, la reproducción y renovación social. La convergencia de esta ayudará a facilitar la adscripción a un estatus y la participación activa e interacción.

| Tabla 1: FUNCIONES SOCIALES BÁSICAS DE LA FAMILIA                      |                        |  |   |
|--|------------------------|--|---|
| F<br>A<br>M<br>I<br>L<br>I<br>A<br><br>N<br>U<br>C<br>L<br>E<br>A<br>R | Función                | Objetivos  | Acción convergente  |
|  | Reproducción biológica | Conseguir que la sociedad no muera, aunque vayan desapareciendo sus miembros.                | Sincronizar el desarrollo biológico con el intelectual y social.                |
|  | Transmisión cultural   | Continuidad de la sociedad mediante la reproducción transformación del macro sistema social. | Recopilar, reorganizar, estructurar, transmitir y ampliar la herencia cultural. |
|  | Socialización          | Mantenimiento del estatus social.  | Facilitar la adscripción a un estatus.  |
| Reproducción y renovación social. Movilidad social.                    |                        | Participación activa e interacción.  |   |

Fuente: Clavijo, 2004 pág. 124

Además, la familia puede llegar a ser un elemento de salud o de origen y causa de una dificultad, puesto que de no cumplir con sus funciones será considerada un sistema enfermo, pero de hacerlo se constituirá en un sistema sano (Estrada, 2012).

Y para ser sano tiene también que satisfacer las necesidades emocionales de sus miembros a través de la interacción (Miranda, 2010); en otras palabras, el sistema familiar es considerado un espacio donde cada miembro tiene la oportunidad de expresar emociones, que servirán a manera de ensayo, para luego experimentarlas en el contexto mediato.

Lógicamente que para dar cumplimiento a todas estas funciones, las mismas deberán ser reguladas por mecanismos pertinentes, tales como el control homeostático y una red de comunicaciones<sup>9</sup>.



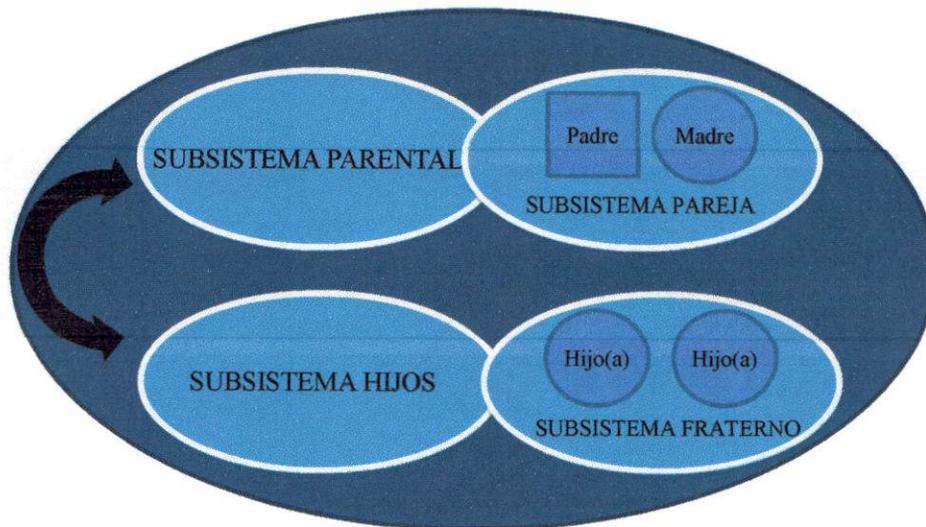
<sup>9</sup> El control homeostático direcciona la red de comunicaciones que da lugar a la formación de las funciones de cada miembro. El proceso homeostático se da a partir del hecho de que cada uno de los miembros de la familia asume un lugar en el tiempo y en el espacio dentro del sistema familiar; ese lugar adquirido permite el equilibrio y desarrollo del sistema familiar.

## 2.3 SUBSISTEMAS FAMILIARES

Si bien Espinal et al. (2004) proponen la existencia de dos subsistemas estructurales: “la constelación fraterna y la pareja” donde cada uno tiene sus propias normas y relaciones que se definen en su interior, Millán y Serrano (2002, pág. 253) amplían el espectro y consideran que en realidad existen tres subsistemas que están “diferenciados e interrelacionados” entre sí:

- ✧ El subsistema formado por la relación existente entre la pareja, definido por un vínculo de afinidad.
- ✧ El subsistema formado de la relación entre padres e hijos en el que se establece un vínculo de afiliación.
- ✧ El subsistema formado por la relación de individuos que tienen en común a los mismos padres, es decir, el subsistema fraternal y en el cual se establece un vínculo de consanguinidad.

### SISTEMA FAMILIAR CONFORMADO POR SUBSISTEMAS



Fuente: Millán y Serrano, 2002, pág. 253

Estos subsistemas se encuentran en constante interacción, tal y como lo describe Eguiluz (2003) al referir que la familia es un sistema que tiene que ser considerado como una “unidad interactiva”, como un organismo vivo cuyas partes ejercen interacciones recíprocas que a su vez pueden ser consideradas como unidades ligadas entre sí por reglas de comportamientos; cada parte se comporta de forma diferente y tiene la propiedad de influir y ser influida por otras partes del sistema.

En base a este concepto, Eguiluz (2003) establece que el sistema familiar está compuesto por los subsistemas: conyugal (pareja), parental (padres), fraternal (hermanos) y de padres e hijos, mismos que serán detallados a continuación.

### *2.3.1 El subsistema conyugal*

Para Andolfi (1977, citado por Eguiluz, 2003) la familia es un sistema relacional que supera y articula entre sí los diversos componentes individuales esposo, esposa y la relación que entre ellos se genera, formando, así, el subsistema conyugal.

Este sistema se construye a partir de la decisión de dos adultos que se unen con la intención expresa de construir una familia (Minuchin, 1983, citado por Eguiluz, 2003).

En base a lo anterior Espinal et al. (2004) determinan que el rol de la pareja es decisivo, ya que éste subsistema da origen a la familia y la organiza; además de ser quien más aporta (recursos materiales, madurez, cuidados, conocimientos) a la familia.

Lamentablemente, continúan los mencionados estudiosos, debido al ritmo y dinámica social y al hecho de que existen otras expectativas personales, las parejas dedican escaso tiempo al reencuentro personal (con uno mismo y con el otro) y a la reflexión (por qué y para qué se hace).

### 2.3.2 *Subsistema parental*

Está referido a las relaciones afectivas y comunicacionales entre padres e hijos; el subsistema conyugal debe diferenciarse del subsistema parental, ya que el segundo cumple con el rol de socializar a los hijos y protegerlos, sin dejar de lado el apoyo mutuo entre la pareja (subsistema conyugal). Por ello Minuchin (citado por Eguiluz, 2004) refiere que es importante que la interrelación entre padres e hijos tenga un límite, de forma tal que mantenga a los segundos cerca de los padres, pero al margen de la relación conyugal.

### 1.3.3 *Subsistema fraterno*

En el subsistema fraterno se da la interrelación entre hermanos (hijos). En este espacio el niño comienza a experimentar las primeras formas de interrelación personal (cooperación, negociación, envidia y recelo), lo que le permite establecer las bases para relacionarse con los demás y aprender a lograr amigos y “aliados” (Minuchin, citado por Eguiluz, 2004).

De acuerdo con Arranz et al. (2000 y 2001, citados por Espinal et al. 2004) el orden estructural (orden de nacimiento, diferencia de edad y tamaño de la familia) serán indicadores importantes que permitirán que el niño determine su lugar al interior de su familia a partir de las diferencias entre hermanos para el cumplimiento de los roles a desempeñar dentro de la familia primaria como también los roles a desempeñar en las futuras familias a constituir.

## 2.4 EL CICLO VITAL DE LA FAMILIA

La familia puede ser vista como un sistema vivo que evoluciona y se transforma cíclicamente, desde el noviazgo hasta la muerte de algún miembro de la pareja; cada etapa requerirá de ajustes en las reglas de relación del sistema, así como cada fase

estará marcada por un periodo de inestabilidad y de crisis<sup>10</sup> (Virsedá, 2003, pág. 10; Eguíluz, 2004, págs. 9-13; Miranda, 2010, págs. 45-48; y Perinat, 2003, pág. 133):

- 1) Enamoramiento y noviazgo: es el inicio del sistema familiar, donde dos personas de familias diferentes se relacionan afectivamente con la perspectiva real y consciente de consolidar y crecer hacia el futuro; por tanto dos individuos se “desprenden” de sus respectivas familias de origen para iniciar el proceso de diferenciación y consolidación de la identidad. En esta etapa la pareja negocia las pautas de relación, la intimidad, las formas de comunicación, los límites entre ellos y sus respectivas familias y la forma de resolver sus diferencias.
- 2) El matrimonio: la pareja formaliza su unión a través del matrimonio o por simple convivencia. Obviamente todavía atravesará por una serie de dificultades que de alguna manera afectarán su relación, (diferencias no solucionadas durante la etapa del enamoramiento y la interferencia de las familias de origen). Sin embargo irá estabilizándose en la medida en que sus miembros sean flexibles y capaces de ajustarse en “sus pautas transaccionales” para lograr comprometerse en la creación del sistema conyugal.  
Además, se define la relación y la estructura del sistema familiar, con las dificultades propias de dos personas que representan valores, normas, creencias y costumbres diferentes.
- 3) Llegada de los hijos: los padres ahora adquieren la responsabilidad de cuidar, proteger y socializar a sus descendientes; para ello será necesario, que además de poner en práctica lo aprendido en sus familias de origen, desarrollen habilidades parentales de comunicación y negociación. Una de las dificultades

---

<sup>10</sup> Virsedá (2003) añade que las fases por las que atraviesa la familia no siempre son las deseables o “ciclos normales e ideales”, sino que existen otros ciclos que por su trascendencia también deberían ser tomados en cuenta como, por ejemplo, los relacionados con el contexto socioeconómico, (familias sin niños, hijos con un solo progenitor, divorcio, formación de parejas en diversos ciclos con hijos y distintos padres).

por las que atraviesa la pareja es la de crear espacios íntimos (afectivo-erótico) que les permita continuar con su desarrollo como pareja, sin tener que descuidar la otras áreas (criar a los hijos, trabajar, amistades, familiares y el propio hogar).

- 4) Hijos adolescentes y adultos: en esta etapa se instaura el nuevo subsistema denominado “fraterno”. Los hermanos aprenden el sentido de la fraternidad y las alianzas y a ganar o perder con las coaliciones. El matrimonio debe flexibilizar las normas y delegar responsabilidades en los hijos.

Las interacciones del grupo se transforman por la independencia que adquieren los hijos hasta que el sistema vuelve al punto de inicio en el que el subsistema conyugal queda nuevamente solo (llamada etapa del nido vacío).

- 5) Periodo terminal de la familia: los padres ya pertenecen a la tercera edad lo que significa que las relaciones entre subsistemas cambian: antes los hijos dependían de los padres, ahora es a la inversa, los padres dependen de los hijos tanto física, económica como emocionalmente.

## 2.5 ROL DE LA FAMILIA EN EL POTENCIAMIENTO DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL POSITIVA

Según Goleman (1998, pág. 17) es en los primeros años de vida del niño que se da forma a los componentes de la inteligencia emocional y “aunque estas capacidades continúan formándose en los años posteriores al periodo escolar será en los primeros años en los que se asienten sus bases; en otras palabras, estas capacidades son la base esencial de todo aprendizaje”.

En este sentido, la familia es la directa encargada en la formación de la expresión emocional del niño partiendo de la misma forma de expresión emocional de sus miembros. Así, la personalidad se desarrolla a raíz del proceso de socialización, en la que el niño asimila las actitudes, valores y costumbres de la sociedad; y serán los

padres los encargados principalmente de contribuir en esta labor, a través de su amor y cuidados, como figuras de identificación y agentes activos de socialización.

Por otro lado, también van a influir en el mayor número de experiencias del niño, repercutiendo éstas en el desarrollo de su personalidad. De esta forma, al controlar la mayor parte de las experiencias de sus hijos, los padres contribuyen al desarrollo de la cognición social.

Sin embargo, según Gea (2004) si los padres asumen comportamientos inadecuados las repercusiones pueden ser graves. Por ejemplo, ignorar a los niños, asumir sus sentimientos pero retroalimentarlos negativamente (pegándoles), o menospreciar al niño (prohibiéndole que se enoje) puede encapsular emocionalmente a la persona.

Contrariamente los padres que manifiestan ternura y amor producen efectos muy positivos en sus hijos puesto que socialmente hablando causarán una mejor impresión y serán más hábiles para relacionarse.

Para estimular el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, en primer lugar, los padres deben conocer y aceptar las individualidades de sus hijos, y así reconocer las debilidades y fortalezas que poseen. Por otra parte, es de vital importancia comprender que el ambiente tanto familiar como escolar influye significativamente (positiva o negativamente).

Los mismos padres deben expresar sus propios sentimientos, expresar sus sentimientos hacia ellos, decirles la verdad y dedicarles tiempo, escucharlos activamente, permitir que los hijos expresen sus emociones con el llanto.

Según Bach (2001) es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuestas ante ambas cosas. El papel de los padres en el desarrollo

emocional de sus hijos es fundamental, los niños podrán no expresar e incluso no sentir aquellas emociones que no sean captadas o aceptadas por sus padres, lo que significa que su registro emocional será más restringido en función de sus padres. La manera que los padres manejen sus emociones reflejará significativamente en las competencias emocionales futura de sus hijos.

Quizás a manera de requisitos para que se dé una expresión emocional positiva adecuada en los niños, los padres deben:

- ✧ Aceptar al hijo tal y como es.
- ✧ Valorar las características diferenciales que hacen de su hijo un ser único.
- ✧ Definir normas de conducta y de convivencia claras (negociables).
- ✧ Establecer expectativas altas pero realistas.
- ✧ Tratar siempre al niño con respeto y darle a entender que se respeta sus sentimientos y preferencias.
- ✧ Guiar a los hijos en el establecimiento de sus propios objetivos.
- ✧ Escuchar y estar atento a los problemas planteados por los niños.
- ✧ Controlar el juicio negativo.
- ✧ Reforzar los comportamientos positivos.
- ✧ Evitar conductas sobreprotectoras y fomentar la autonomía.
- ✧ Procurar a los niños buenos modelos.
- ✧ Invertir tiempo para realizar actividades con ellos.
- ✧ Hablarles de igual a igual.
- ✧ Implicar a los hijos en el propio crecimiento personal.
- ✧ Compartir con ellos las responsabilidades domésticas.



Los padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con otros, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar, o que

adoptan un estilo de disciplina inductivo desde el que se razonan las normas, incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos.

Con relación al papel de la familia en la conducta prosocial se ha sugerido que en la experiencia relacional del niño con sus padres, aquel adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le posibilitará la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo en este contexto relacional el uso de formas de comunicación íntimas, el uso de la expresión emocional, a demandar ayuda cuando se sienten necesitados y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás.

## 2.6 MODOS DE CRIANZA

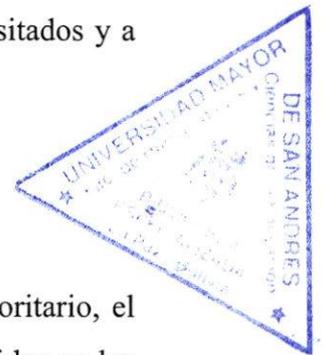
Según Shapiro (1997), existen tres estilos generales de ser padres: el autoritario, el permisivo y el autorizado<sup>11</sup>. Estos tres estilos, a su vez se encuentran incluidos en los que determina Mercado (2000, págs. 60-63), aunque éste último señala un estilo extra por su importancia (sobreprotector):

- 1) Permisivo-caluroso (o afectivo). El niño se desarrolla en un ambiente familiar donde, la armonía, la flexibilidad, la comunicación abierta y el afecto, en sus dos formas de expresión, predominan. La aceptación, la protección, y la confianza de los padres, están presentes.

A decir de Shapiro, se trata de los padres autorizados quienes además de lo ya descrito son capaces de generar límites claros. Brindan orientación explicando el porqué de las limitaciones, invitando a la reflexión para que luego sus hijos ayuden a tomar decisiones importantes. Estimulan en ellos la responsabilidad y dan lugar a que el niño madure de acuerdo con la edad, lo cual permite a éste último afianzarse en sí mismo, desarrollar su independencia, adaptabilidad, y un elevado nivel de inteligencia emocional.

---

<sup>11</sup> Claro está que pueden existir combinaciones entre los estilos, sin embargo, por lo general uno es el predominante.



- 2) Permisivo-frío. Los padres se muestran excesivamente distantes y apenas se implican en las vidas de sus hijos; la expresión afectiva, es escasa o ninguna. Predomina el rechazo y la actitud apática. No existe disciplina alguna.  
El padre permisivo promueve la aceptación y el constante ánimo hacia los hijos, pero su pasividad no le permite establecer límites al desacato de las reglas. Las exigencias tienden a ser débiles y no existen metas claras, dejan que los niños se desarrollen conforme a sus inclinaciones naturales.
- 3) Limitador-frío. Por lo general los padres se muestran totalmente verticales, ofrecen a sus hijos un ambiente familiar hostil con reglas rígidas; los someten a normas de su tiempo, inflexibilidad y la autoridad paterna es absoluta. Además, se da la privación de una comunicación completa y directa con otros miembros de la familia, como si no fueran parte de ella.  
Los padres autoritarios conciben y tratan de dirigir el hogar sobre la base de la “estructura y la tradición”, donde el excesivo control y orden asfixian al niño.
- 4) Limitador-caluroso (o sobreprotector). En cierta manera los padres se inmiscuyen de manera excesiva en las vidas de sus hijos, toman decisiones por ellos, hacen las cosas por ellos; no tienen la libertad suficiente para descubrir las cosas por ellos mismos.

Estas formas en las que el niño aprende a desarrollarse le afectarán toda su vida, sin embargo, existen otros elementos y espacios sociales que hacen de la niñez una etapa de formación por excelencia, como se verá en el siguiente acápite.

### **3. NIÑEZ**

Según la definición de Olortegui (2008) la niñez es el periodo de la vida del ser humano que, en general, abarca de la infancia a la pubertad. Es además el periodo donde más cambios se dan (Vasta et al., 2008) puesto que se presentan transformaciones relacionadas con el crecimiento físico, las interacciones sociales, la adquisición del lenguaje y las habilidades memorísticas.

### 3.1 DESARROLLO DEL NIÑO

De los 0 a 1 año el niño manifiesta conductas de autoconservación como ser la alimentación, que además le servirá como vía de descarga de tensiones internas. El niño asimila el mundo exterior a través de sus percepciones y movimientos. Este periodo sensorio-motriz comprende desde el nacimiento hacia los dieciocho meses a dos años de edad (Piaget, 1987).

Vasta et al. (2008) indican que el inicio del siguiente periodo (preoperatorio) se da a los dos años; el niño añade a su comunicación gestual, el lenguaje hablado; es decir, comienza a comunicarse (relata actividades realizadas como también lo que hará). Producto de ello se dan cambios importantes para el desarrollo mental del niño: se inicia la socialización, la interiorización de la palabra y la aparición del pensamiento que será expresada mediante el lenguaje interior y el sistema de signos; además se da la interiorización de la acción como tal (imaginación) y se desarrolla la afectividad en tanto sentimientos hacia los demás y hacia sí mismo (Piaget, 1987).

Entrando a los tres años el niño atraviesa una “crisis” caracterizada por el negativismo o la oposición, donde la actitud predominante va a ser de protesta o negación ante lo que se le dice o pretende que haga. Su afán por demostrar su independencia le hará a veces hacer solo cosas prohibidas (Salazar, 2009).

Otro hito se presenta hacia los cuatro años donde se da el punto culminante de su desarrollo “infantil”; en el momento crucial se produce la toma de conciencia de sí mismo (yo-social) y una reestructuración global de todas las funciones psíquicas. Esto es factible de visibilizar según Salazar (2009) ya que el niño empieza a hablar de sí mismo en primera persona y no en tercera.

Entre los cuatro y cinco años el niño se muestra más independiente en cuanto a su motricidad y afectividad. En este estadio se da el “juego simbólico” (asignación de

roles a objetos), a través del cual el niño manifiesta sus conflictos internos y temores. Es bastante sociable, hablador y buscará identificarse con un adulto, por lo general de su mismo sexo, lo cual ayudará a aceptar el suyo propio (Salazar, 2009).

Entre los cinco y seis años aparece el “realismo intelectual” a partir del cual el niño describe los objetos tal cual son en función a lo que él sabe. Además es capaz de “dibujar” aquellos que no puede expresar de otro modo. Los conocimientos adquiridos se consolidan y organizan. Se encuentra en una actitud muy receptiva, en la que el mundo externo es muy importante (Salazar, 2009).

Los repentinos cambios y las exigencias sobre los niños que están entre los seis y siete años, los hacen mostrarse hipersensibles, susceptibles e irritables. Son impulsivos y se debe motivarlos a la atención, pues se distraen con facilidad. Manifiestan cambios de humor rechazando inicialmente todo pero luego muestran arrepentimiento y acercamiento social. Su conversación es más fluida, gustan de los cuentos, memorizarlos y relatarlos (Salazar, 2009).

A los siete años alcanzan el periodo de las operaciones concretas; ya son capaces de realizar operaciones mentales con la parte de conocimiento que poseen, lo que les permite resolver un tipo de problemas lógicos; pasa a la reflexión y la comprensión lógica de las cosas, con esto se inicia la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro. Se desarrolla la conciencia de sí mismo y la conciencia moral, de modo que el niño se siente más responsable de sus actos (Salazar, 2009).

### 3.2 APRENDIZAJE SOCIAL VICARIO

El aprendizaje por observación de acuerdo con Bandura (citado por Vasta et al., 2008), se da cuando la conducta de un observador resulta influida al ser testigo de una

conducta (y frecuentemente de las consecuencias de ella) de un modelo, sea cual fuere éste<sup>12</sup>.

Una de las más importantes contribuciones de Bandura a la teoría del aprendizaje social fue el demostrar que las consecuencias que se derivan de la conducta de un modelo pueden influir en la conducta del observador. Cuando un niño ve a un modelo recibir un refuerzo por una reacción recibe un refuerzo vicario y, como el modelo, deviene más propenso a producir esta misma reacción. Lo expuesto es igualmente cierto cuando el niño recibe un castigo vicario, como resultado de ser testigo de un modelo que es castigado.

El modelado de una conducta conlleva dos resultados el primero referido a la imitación: el niño copia lo que ve. El segundo resultado es la respuesta inhibitoria que viene a ser la no imitación de la conducta modelada, debido al castigo vicario.

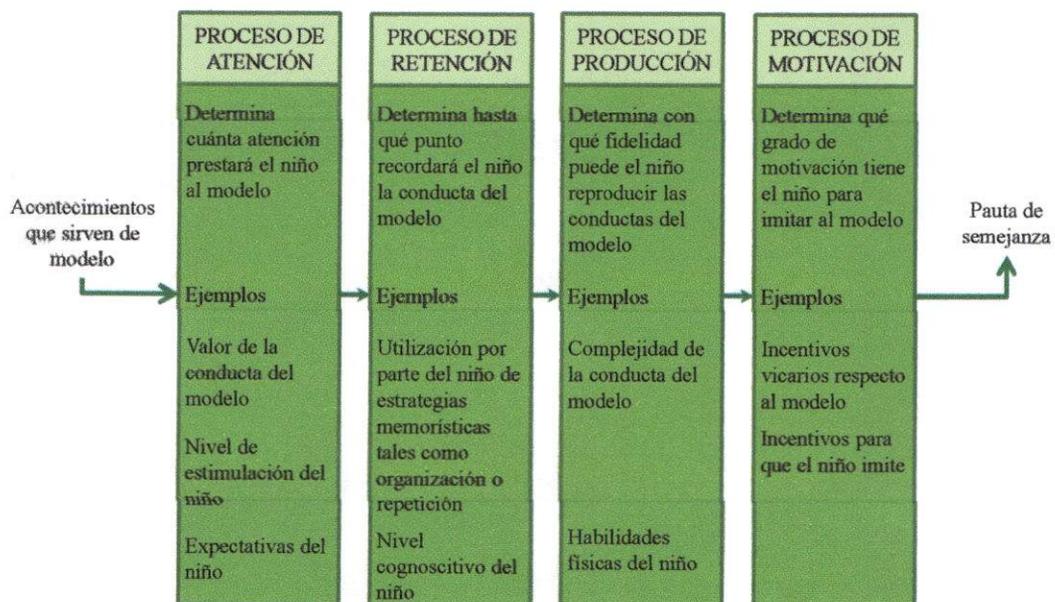
Sin embargo, añade Bandura (citado por Vasta et al., 2008, págs. 51-53), el niño no siempre “imitará de forma inmediata la conducta aprendida (adquirida) ya que la experiencia de haber observado el castigo de alguna manera influirá en la ejecución de la misma (realización)”. Es por ello que el aprendizaje por observación implica cuatro procesos separados. Dos referidos a la adquisición y dos que controlan la realización de la conducta modelada (Vasta et al., 2008, pág. 52):

- 1) Proceso por atención, que determina cuanta atención presta el niño a lo que hace el modelo (adquisición).
- 2) Proceso por retención, referido a la capacidad del niño de almacenar la información modelada en la memoria para su uso posterior (adquisición).

---

<sup>12</sup> En psicología del desarrollo los observadores son niños y los modelos incluyen padres, maestros, hermanos, compañeros de clase, deportistas celebres, personalidades de la televisión e incluso personajes animados, en resumen, prácticamente cualquiera.

- 3) Proceso de producción, que controla la capacidad del niño para reproducir las respuestas del modelo (realización).
- 4) Proceso de motivación, determina a quién y qué elige imitar el niño (realización).



Fuente: Vasta et al., 2008, pág. 53

Es así que las personas que se encuentran alrededor del niño influyen tanto en la conducta de éste como en su entorno: “los niños eligen no solo lo que quieren hacer, sino también dónde y con quién hacerlo, siendo estas influencias reciprocas” (Vasta et al., 2008, pág. 55). De allí la gran importancia de visualizar cuáles son los espacios y personas que más influyen las conductas de los niños, especialmente si se está estudiando sus reacciones y la forma cómo manifiestan sus emociones.

### 3.2.1 Influencia de la familia

La familia es la principal fuente de socialización y constituye para el niño el primer ambiente significativo (Rotter, 1981, citado por Huamán y Aguilar, 2003).

Las conductas agresivas como pasivas (tímidas-inhibidas) vistas en un niño son producto de la influencia del entorno, especialmente de padres y madres en la primera infancia. Así en la medida en que los niños han crecido bajo modelos autoritarios y hostiles, se va reforzando su agresividad (Fernández et al., 2006).

De igual forma la interrelación fraterna está influenciada por la interacción con los padres, a la vez que determina las futuras interrelaciones que podrían producirse entre los niños y sus pares (Espinal et al., 2004).

### *3.2.2 Influencia del profesor*

De acuerdo con Minuchin y Shapiro (1983), la escuela es muy importante en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los niños desarrollan básicas comprensiones de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él.

En este sentido, el papel que debe asumir el profesor no es el de ser transmisor de conocimientos, sino el ser entrenador y facilitador de experiencias que permita a los alumnos hacer sus propios descubrimientos y mejorar sus capacidades.

Así, las características de personalidad del profesor influyen en el comportamiento de los niños: los profesores dominantes y hostiles afectan negativamente la adaptación social de los estudiantes en la sala de clases; los profesores cálidos, afectuosos y flexibles promueven en sus estudiantes conductas cooperativas y socialmente aceptadas (Mussen, 1985, citado por Huamán y Aguilar, 2003).

Al respecto Rogers (1977, citado por Traveset, 2009) señala que un profesor debe contar con cualidades personales para educar; mostrando una disponibilidad (centro articulador de la relación pedagógica) basada en la “escucha, la empatía, la aptitud de

ponerse en resonancia con los pensamientos y afectos del interlocutor (alumno). Esta actitud de respeto hacia el otro, es estar disponible desde el afecto.

Sin embargo, trabajar con afecto no implica el miedo a la emoción, el dolor, el malestar o una actitud negativa; es más bien todo lo contrario, es estar disponible.

La disponibilidad implica mirar todo lo que hay, correr el riesgo de ser movido por la emoción, es ponerse en situación de ser conmovido por el mundo. Al ser parte del sistema educativo, el profesor, muestra una actitud de disponibilidad la cual abre el canal de una vibración emocional mediante la cual el mundo exterior tiene eco en nosotros y provoca un cambio personal (Traveset, 2009, pág. 29).

Asimismo, Goleman (1998) ha llamado a la educación de las emociones alfabetización emocional (también, escolarización emocional), y según él, lo que se pretende con ésta es enseñar a los alumnos a modular su emocionalidad desarrollando su inteligencia emocional.

Para conseguir esto se hace necesaria la figura de un nuevo tutor o profesor que aborde el proceso de manera eficaz para sí y para sus alumnos, convirtiéndose en modelo de equilibrio de afrontamiento emocional, de habilidades empáticas y de resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje vicario para sus alumnos.

Este nuevo tutor debe saber transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí (siendo fruto de modelos de imitación, por aprendizaje vicario, para los niños). Por tanto, un profesor además de tener unos conocimientos óptimos de la materia a impartir, debe ser capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos, desarrollando una nueva competencia profesional (Gea, 2004).

### 3.2.3 *Influencia de pares*

Dentro del sistema educativo el grupo de pares juega un rol importante en el aprendizaje de socialización del niño ya que supone una mutua influencia.

El grupo le da al niño la oportunidad de auto conocerse. Con sus pares el niño aprende a conocer sus propias habilidades y limitaciones y a discriminar entre lo bueno y lo malo en el ámbito de las relaciones interpersonales, gracias a la función de agente regulador que cumple el grupo de pares (Traveset, 2009, pág. 61).

Así, en el primer septenio del desarrollo del niño, finalizando los tres años, éste comienza a jugar con otros niños, es más sociable. Es cuando inicia su interacción con sus pares y a partir de ello es posible visualizar sus preferencias y elecciones en cuanto a amistades o compañeros de juego.

Según Traveset (2009) los iguales hacen de espejo, juntos conforman una identidad grupal que les ayuda a saber quiénes son. Se da un tipo de interrelación donde el grupo se influye mutuamente hecho que es necesario para el aprendizaje de ciertas conductas, como el relacionarse con los demás reconociendo las cualidades aceptadas y rechazadas por el entorno social donde se desenvuelve.

De acuerdo con Minuchin (1974, citado por Huamán y Aguilar, 2003) el grupo de pares juega un rol importante en el desarrollo del yo-social; la pertenencia a un grupo de pares en que el niño puede experimentar relaciones cercanas fuera de las fronteras familiares le ayuda a desarrollar su propia identidad e individualidad y a ensayar patrones nuevos de comportamiento en un ambiente protegido.

De igual forma la interacción entre iguales es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de otro, mediante la discusión de distintas

perspectivas frente a un tema y para participar en la toma de decisiones grupales. Sin embargo, muchas veces la conducta infantil, las interacciones, pueden ser crueles, lo cual no se constituye en experiencia que estimule el desarrollo emocional.

Por ello frecuentemente los niños requieren de la guía y el apoyo del adulto que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas.

### 3.3 INTERACCIÓN SOCIAL EN NIÑOS

La interacción del niño con el entorno desde el nacimiento se da a través del lenguaje tanto verbal y no verbal (Rodríguez, 2005). A la edad de los dos años manifiesta conductas orientadas al cambio emocional en los otros; las emociones que caracterizan esta edad, son la de consuelo y enojo. Por ejemplo ante la tristeza del “otro” la reacción de niño es mirar o ignorar. Y ante el enojo reacciona quitando o destruyendo aquello que aprecia él mismo (Clavijo, 2004).

Desde los primeros años de vida el niño expresa sus emociones (innatas); por ejemplo lloran al sentirse incómodos y sonríen y canturrean cuando están contentos. Posteriormente el control de las emociones se desarrollan de manera gradual lo que está muy influenciado por la observación y la imitación a lo que se denomina “referencia social” (Roffey y Reirdan, 2004).

Los niños preescolares (tres años) no pueden ocultar lo que están sintiendo, aunque hacen todo lo posible por ocultar sus emociones fuertes. De ahí la importancia de dotarles de herramientas para que aprendan a controlar sus emociones negativas, para brindarles la posibilidad de lograr y mantener relaciones personales positivas con los demás (Roffey y Reirdan, 2004, pág. 42).

El niño poco a poco comienza a autorregular sus reacciones debido a su rápido desarrollo de las destrezas sociales y cognoscitivas, trata de evitar emociones negativas y de buscar y mantener las emociones placenteras (Lefrancois, 2001).

Lo que de alguna manera le trae verdadero beneficio al niño es que con la adquisición del lenguaje comienza a interrelacionarse con sus iguales, y logra comunicar sus sentimientos. Este cambio es observado entre los tres y cuatro años donde cada vez más comienzan a hablar de sus sentimientos, pero también “durante este periodo empiezan a usar su conocimiento acerca de los pensamientos, deseos e intenciones de los demás para explicar la conducta observada y para inferir cómo se sienten los demás” (Philip, 1997, pág. 193) a través de la comunicación (la palabra). Es de esta forma que empieza a darle mayor valor al “otro” por considerarlo amigo.

En una diferenciación comunicativa entre niños y niñas, las interacciones de los niños en edad preescolar son más directas y demandantes, mientras que las niñas prefieren utilizar estrategias de cooperación, amabilidad y protección.

Fuentes (1999, citado por López, 2003), explica que inicialmente las relaciones del niño con sus iguales y adultos son un tanto difíciles e inestables: a veces se relaciona de forma amistosa, y otras, pelea y discute.

#### **4. AMBIENTE DE TRABAJO: CIEF**

##### **4.1 CENTRO INFANTIL ESTRELLITA FUGAZ (CIEF)**

El CIEF fue fundado el 8 de febrero de 2001, con el nombre de “Centro Educativo Wara-warita”. Entre sus fundadores contó con los profesores América Soria, Alba Soria y Andrea Calle. Sus directores: Director General: Lic. Vitaliano Soria, quien fuera también Director de la Carrera de Psicología en la pasada gestión, y como Directora Académica Lic. Palmira Maldonado.

El centro estaba dividido en dos niveles (primer y segundo nivel). Contaba con cuatro ambientes: parque, gimnasio, salón de expresión artística, dos aulas, baños para niños y las cunas. En cuanto a las áreas de trabajo estas eran las de psicomotricidad, danza, lenguaje y comunicación, expresión corporal y teatro.

Uno de los objetivos y prioridades de la institución desde el inicio fue el de reforzar el área nutricional de los niños quedando esta responsabilidad a cargo de la misma, brindando refrigerios nutritivos.

Actualmente, cuenta con un estatuto de funcionamiento orgánico, en el cual se cambió el nombre institucional-jurídico por: Centro Infantil “Estrellita Fugaz”, mismo que se encuentra ubicado geográficamente en el Distrito Max Paredes de la primera y segunda sección. Zona Callampaya. Av. Baptista No. 1134.

El CIEF posee horarios y turnos de atención, de lunes a viernes:

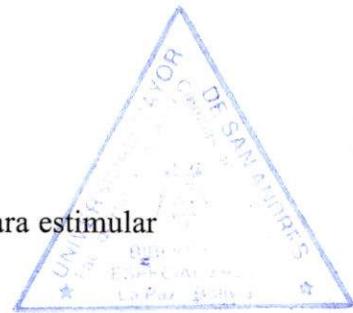
|               |                |
|---------------|----------------|
| Turno mañana: | 8:00 a 13:00   |
| Turno tarde:  | 14: 00 a 19:00 |

#### 4.2 MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS

En el Capítulo I, Art. 1 del estatuto institucional se determina la naturaleza y constitución del CIEF:

Art. 1º.- DE SU NATURALEZA Y CONSTITUCIÓN.- El Centro Infantil “Estrellita Fugaz”, es una institución de educación privada, basada en principios filosóficos que alientan el desarrollo natural y guiado en las aptitudes y potencialidades del niño. Para poder lograr habilidades, capacidades y conocimiento del niño mediante técnicas, actividades lúdicas de reflexión y de vivencia; por ello contribuir, fortalecer

y estimular sus conocimientos es brindarle las herramientas necesarias para estimular su desarrollo.



Asimismo, la misión está expresada en el siguiente capítulo y se enfoca a la estimulación de capacidades y habilidades de los niños, centrándose en una dinámica de educación integral:

Art. 2º.- DE SU MISIÓN: Somos un Centro Educativo comprometido que apoya y colabora al desarrollo de capacidades y habilidades en niños en etapa inicial, consideradas como aquella etapa de desarrollo que comprende las edades de dos a cuatro años para formar niños críticos, reflexivos, pensantes, autónomos y felices para enfrentar nuevos retos. Comprometidos con los niños, padres de familia y educadoras brindando las herramientas necesarias para una educación integral.

La visión es desarrollada en el capítulo tercero:

Art. 3º .- DE SU VISIÓN: Ser un Centro Educativo sólido con calidad, calidez, humanismo, vocación y amor, comprometida con cada uno de sus miembros, para un desarrollo integral y de sus potencialidades, contar con un espacio que beneficie a participantes de bajos recursos y estar en continuo crecimiento hacia el éxito en bien de la comunidad.

En cuanto a los principios y valores, estos están centrados en la comunidad y se sustentan en el respeto, la identidad y la diversidad.

Art. 4º.- PRINCIPIOS Y VALORES: Servir a la comunidad. Respeto a la dignidad humana, la identidad y la diversidad. Identificación de problemas y soluciones. Esfuerzo para el desarrollo integral de sus participantes. Contribuir a la innovación y creatividad. Integridad, ética y moral de todos sus miembros. Compromiso por parte del plantel administrativo y educadoras para el beneficio de los educandos.

Ahora bien, para cumplir con las disposiciones del presente estatuto se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- a) Lograr el compromiso de educadoras, plantel administrativo y los padres de familia para acatar las disposiciones en bienestar de los educandos infantiles.
- b) Alentar y motivar a los niños una conducta que favorezca su desarrollo bio-psico-social libre de presiones externas.
- c) Sembrar entre los integrantes de la comunidad educativa el respeto a los niños en su desarrollo y alentar un comportamiento amistoso con los otros niños.

#### 4.3 DESCRIPCIÓN FÍSICA DEL CIEF

El CIEF cuenta con un ambiente adaptado para el trabajo con niños que aún no están en edad escolar. En este sentido se tienen dos aulas, una bajo los requerimientos de niños que están en segundo nivel y otra para los de tercer nivel.

Asimismo, tiene un parque en el que los niños pueden divertirse usando el resbalín, cualquiera de los tres columpios o la casita de juegos. También consta de una sala múltiple que es empleada como sala de reuniones, videoteca, rincón de instrumentos musicales, rincón de juegos y área de preparación de alimentos.

Claro está, cuenta con un sanitario y una sala de recepción.

#### 4.4 INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD CIEF

La cantidad aproximada de niños inscritos en los dos turnos es de:

Turno mañana: 24 niños segundo y tercer nivel.

Turno tarde: 24 niños segundo y tercer nivel.

De los aproximadamente 48 niños que asisten al CIEF sólo 8 niños se quedan todo el día en el Centro Infantil (tiempo completo), de ambos niveles.

Las edades aproximadas de estos niños son de dos años a dos años y seis meses en el segundo nivel (de ambos turnos); y tres años y seis meses a cuatro años en el tercer nivel.

En cuanto a las educadoras se cuenta con una por cada nivel y para cada turno, por lo que el número total es de cuatro:

- ✧ Directora que es egresada de la Carrera de Ciencias de la Educación.
- ✧ Segundo nivel (turno mañana): cursa estudios de fisioterapia y trabaja como educadora, tiempo completo.
- ✧ Tercer nivel (turno mañana): egresada de ciencias de la educación, sigue su formación en psicopedagogía.
- ✧ Segundo y tercer nivel (turno mañana): estudiante de administración de empresas, se desempeña como auxiliar y apoyo en el cuidado de los niños.
- ✧ Segundo nivel (turno tarde): cursa estudios de fisioterapia trabaja como educadora, tiempo completo, por la tarde no realiza trabajo en aula sino que funge como auxiliar.
- ✧ Tercer nivel (turno tarde): egresada de ciencias de la educación, sigue su formación en psicopedagogía. Realiza trabajo en aula con ambos niveles.

Se tiene una psicóloga quien realiza evaluaciones iniciales a los niños sobre su desarrollo psicosocial y entrevistas y evaluaciones a padres de familia.

Finalmente, el convenio suscrito con el Centro de Salud del distrito habilita el área de salud para realizar evaluaciones médicas, medición de talla y peso, a todo niño que es inscrito al CIEF.

## **CAPÍTULO III: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN: CUALITATIVO**

La investigación se trabajó bajo un enfoque cualitativo, mismo que en función a lo señalado por la estudiosa del tema, Nelly Stromquist, busca llegar al conocimiento a partir de las personas que se constituyen en el objeto de estudio, comprendiendo sus percepciones y considerando sus opiniones:

El enfoque cualitativo busca llegar al conocimiento “desde dentro”, por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía. Desde este punto de vista es posible inferir que [...] el enfoque cualitativo tiende a ser más inductivo que deductivo (Stromquist, 1989, pág. 86)

Es por ello que en éste tipo de enfoque “el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación” (Hernández et al., 2006, pág. 9); así, el propósito no estuvo centrado en describir una realidad que es observada por el investigador, sino más bien en “reconstruir” la realidad a partir de la mirada de los actores del sistema educativo de un Centro Educativo específico.

De allí la importancia que tiene el papel del estudioso que se basa en este enfoque, puesto que requiere que él mismo se introduzca en las experiencias individuales de los participantes, respecto de sus propias realidades y de la que se genera en el proceso de interacción entre todos ellos. En otras palabras, es un observador participante pero al mismo tiempo tiene que autoobservar lo que él mismo hace y la forma cómo incide en lo que sucede a su alrededor.

Los estudios de orden cualitativo tienden a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas

presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto desde sus aspectos particulares y rescatando la interioridad (visiones, percepciones, valores, formas de ser, ideas, sentimientos y motivos internos) de los protagonistas. Trabajan con la palabra, el argumento y el consenso (Galeano, 2004).

Bajo éste entendido es que la investigación así como la intervención se realizaron en función a las necesidades que dieron a conocer los actores, en función a sus creencias y bajo la perspectiva que ellos poseían, especialmente considerando que muchas de las familias que llevaban a sus niños a la guardería no contaban con el tiempo suficiente o no eran los padres quienes se encargaban de la crianza de sus hijos.

Para ello, para conocer sus percepciones, es que en la etapa diagnóstica se trabajó con padres, educadoras y niños quienes no sólo dieron a conocer sus necesidades sino que fueron parte de la estructuración del abordaje, de tal manera que realmente se respondió a una demanda directa, en la que la Facilitadora fue un eslabón más en el proceso de triangulación del aprendizaje.

Al mismo tiempo, añaden Hernández et al. (2006) ésta forma de concebir la investigación cualitativamente también es llamada holística, puesto que se enfoca a considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de las partes. Es por ello que la intervención se enfocó a toda la comunidad educativa y no sólo a uno de sus grupos de integrantes.

De tal manera, los cambios que se percibieron inicialmente al abordar a través de diferentes sesiones enfocadas en la expresión emocional positiva, pueden ser retroalimentados constantemente por las personas que conforman la comunidad en su totalidad. Asimismo, ya que el estudio no estuvo centrado sólo en recabar información, sino que se hallaba dirigido a generar cambios en los actores, el diseño tuvo una orientación práctica.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La finalidad de la “investigación-acción” se encuentra centrada en dar solución a problemas cotidianos e inmediatos, así como mejorar prácticas concretas a través de una intervención bien orientada:

Para Kurt Lewin, considerado como el creador de la línea de investigación social ligada a la acción transformadora, la investigación-acción consiste en el análisis, la concreción de los hechos y la conceptualización de los problemas, bases para la planificación de programas de acción, la ejecución de los mismos y la evaluación de los hechos, lo cual servirá para la definición de nuevos problemas y el reinicio del proceso investigativo (Pulido et al., 2007, pág. 39).

Sandín (2003, pág. 161) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Es decir, es un estudio en el que a partir de una situación social se busca mejorar la calidad de la acción que se produce dentro de ella y la calidad de vida de los actores inmersos, a partir del trabajo común.

Ahora bien, la idea de la enseñanza como práctica reflexiva no es incoherente con la de práctica intuitiva que supone el conocimiento en la acción tácito. Según la primera presume la existencia de la segunda; la investigación-acción se centra en los aspectos problemáticos de la práctica, pero sólo puede desarrollarse si otros aspectos se desenvuelven en el nivel del conocimiento tácito.

No todos los aspectos han de hacerse conscientes, y cuando los nuevos conocimientos se han desarrollado de forma consciente, su implantación en la acción concreta lleva a un estado espontáneo, de acción intuitiva. Así, la investigación-acción no sólo se

convierte en parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico (Elliot, 2005).

En este sentido, al intervenir en base a un diseño de investigación-acción, por un lado se recabaron los datos necesarios para estructurar el taller, pero lo más importante se centró en los procesos de reflexión que se hicieron, tanto para concientizar a las personas acerca de la forma cómo manifestaban sus emociones como también para que asumieran que aquello que hacían era “observado” por su entorno y era capaz de influir de manera importante en la conducta de sus hijos y educandos, así como en las respuestas que recibían.

### **3. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández et al., 2006, pág. 238). Si bien el universo está determinado por todos los niños que asisten a guarderías, entre las edades de dos a cuatro años, así como las educadoras que trabajan con ellos y sus padres; en este caso la población tendió a delimitar más el espacio y simplemente abarcó a todos aquellos niños que asistían al Centro Infantil Estrellita Fugaz.

Asimismo, la muestra en los estudios cualitativos es definida por Hernández et al. (2006, pág. 562) como un “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”.

En este sentido, para el estudio se definió el uso de una muestra homogénea en relación a los niños y educadoras que se encontraban en el Centro. Este tipo de muestra es aquella en la que las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el

tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández et al., 2006).

Es así que la muestra abarcó a 16 niños (7 niñas y 9 niños) de 3 a 4 años de edad, y las educadoras que trabajaban en el CIEF, del tercer nivel, turno tarde (4 educadoras). La elección entre haber tomado el turno de la mañana o el de la tarde respondió en gran medida a las necesidades que dieron a conocer las educadoras y directivos del Centro, puesto que en ésta aula se habrían tenido inconvenientes en relación a las conductas de los niños.

En cuanto a los padres de familia, con ellos se trabajó a partir de una muestra de sujetos voluntarios que para Hernández et al. (2006) se constituye en una muestra conformada por personas que voluntariamente se ofrecen a trabajar en la investigación. La determinación de trabajar con una muestra diferente responde a la disponibilidad de tiempos que presentaban los padres de familia.

Por esta razón se les hizo llegar una invitación para que asistieran al taller propositivo, en el cual no sólo se trabajó acerca de los temas que se incluyeron en la intervención, sino que también se los motivó a asistir a partir de una reflexión relacionada con los modos de crianza y el papel fundamental que cumplen los padres como figuras de imitación (aprendizaje vicario). El total de padres involucrados fue de 8 (de manera relativamente constante).

#### **4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

Las técnicas e instrumentos empleados en el estudio estuvieron relacionados a las etapas mismas del trabajo:

- ❖ Etapa diagnóstica: para determinar las dificultades presentes en los niños, respecto a la expresión emocional se interaccionó con ellos a partir de una

observación participante no estructurada, misma que recogió la información a través de un diario de campo.

Asimismo, con padres y educadoras se emplearon talleres propositivos o grupos de discusión, mismos que tuvieron por finalidad construir la estructuración de las sesiones con dichos actores, en función al potenciamiento de una expresión emocional adecuada.

- ✧ Etapa interventiva: en todos los talleres se trabajó con el apoyo de un diario de sesiones, en el que se incluyeron indicadores respecto a la temática de trabajo.
- ✧ Etapa evaluativa: para la evaluación de las intervenciones realizadas se empleó la observación participativa no estructurada con los niños; la información fue recogida a través de un diario de campo. Asimismo, con padres y educadoras se trabajó a partir de un grupo de discusión.

A continuación se hace una descripción de las técnicas e instrumentos ya mencionados, en las diferentes etapas del estudio.

## 4.1 TÉCNICAS

### 4.1.1 *Observación participante no estructurada*

El investigador observa fenómenos sociales, en su totalidad, y obtiene datos a través de las percepciones que recibe por sus sentidos. El tipo de información que se recoge a través de ésta técnica es: de tipo afectivo (reacciones emocionales), interacción social, comportamientos, etc.

En líneas generales, según Juárez et al. (1993), es una técnica adecuada para realizar exámenes exploratorios de cualquier problema social. Ahora bien, en algunas observaciones como la no estructurada (llamada también simple o libre) no se emplea

una guía de observación<sup>13</sup>, sino que más bien se emplea un diario de campo<sup>14</sup>, con lo acontecido durante la sesión de observación, o un cuaderno de notas para recogerlas durante la sesión; en otras palabras, consiste en anotar los hechos sin utilizar medios técnicos especiales.

Lógicamente, este tipo de observación corresponde más a una metodología cualitativa de investigación (Juarez et al., 1993; y Campos y Smith, 2003).

En la observación no estructurada el investigador supervisa todos los aspectos de los fenómenos que parecen relevantes para el problema que se enfrenta. Esta forma de observación es apropiada cuando falta establecer el problema con precisión y se requiere flexibilidad en la observación para identificar los componentes fundamentales del problema y así desarrollar la forma de intervención que sea más apropiada (Malhotra et al., 2004).

Por otra parte, también es importante considerar una tipología de la observación, en cuanto esta puede ser participante o no participante<sup>15</sup>. Cuando se habla de observación participante, se toma en cuenta el modo cómo interviene el observador. En éste caso, el observador juega un papel activo dentro de un grupo particular o la situación que estudia (Campos y Smith, 2003).

En la presente investigación se empleó tanto una técnica de observación no estructurada como participante, esto debido a que la Facilitadora estuvo con los niños en sus actividades diarias, pero a la vez fue tomando apuntes referentes a las diferentes expresiones emocionales que estos emitían, tomando especial interés en

---

<sup>13</sup> Considérese a la guía de observación como el instrumento de la técnica de observación, misma que es empleada cuando se realiza una observación estructurada.

<sup>14</sup> El diario de campo o el diario de sesiones (adaptación del primero), es descrito en la página 7474.

<sup>15</sup> La observación no participante es aquella en la que el investigador no es parte del grupo, sino más bien ajeno a éste, razón por la cual no interactúa con las personas, sólo observa y anota sus acciones o interacciones.

aquellas situaciones que provocaban que dichas manifestaciones fueran perjudiciales para el niño o para quienes le rodeaban.

#### *4.1.2 Grupos de discusión*

Un grupo de discusión es una “conversación cuidadosamente planeada y diseñada con el objetivo de obtener información de una determinada área. Implica a un grupo de [...] personas que son guiadas por un moderador” (Llopis, 2004, pág. 27). La discusión tiene que desarrollarse de manera no directiva y de forma permisiva, de tal forma que el moderador lo único que hace es propiciar que los participantes tengan la oportunidad de plantear sus ideas y realizar comentarios sobre el tema que se trata.

Su objetivo es crear un espacio a través del cual se puedan obtener representaciones simbólicas, se puedan conocer valores, formaciones imaginarias y afectivas que de alguna manera caracterizan a un grupo determinado.

En el presente caso se trabajó bajo la modalidad de minigrupos (Llopis, 2004) los cuales están compuestos por una cantidad de 4 a 6 personas, tanto por el hecho de que el personal del Centro que está directamente relacionado con los niños es de cuatro, como también porque se requería obtener una información más profunda acerca de la visualización que tenían sobre las formas de expresiones de los niños y los sustratos que poseían.

#### *4.1.3 Técnicas básicas para los talleres*

Inicialmente es necesario precisar el trabajo que se realizó como base de intervención. En base a los aportes de Guzmán y Tobón (1996, citados por Pinilla, 2008), es posible definir un taller como una experiencia de trabajo activo, en el que elementos como la participación, el intercambio de posiciones, vivencias, experiencias y

posturas frente a la vida se constituyen en fundamentales para su realización; se diría entonces que es casi parte de su naturaleza.

La participación de cada uno de los integrantes es fundamental en el trabajo colectivo. A través de esto se busca que las experiencias compartidas, los elementos conceptuales, la reflexión y las discusiones grupales ayuden a generar puntos de vista y soluciones nuevas y mejores a las existentes hasta el momento.

Por otro lado, es fundamental que los talleres sean una experiencia vivencial más que de transmisión de información. Como lo afirman Guzmán y Tobón (1996, citados por Pinilla, 2008, pág. 252), la materia prima de los talleres son las experiencias propias, y sus productos son elementos que influirán en la vida de quienes participan: “un taller debe generar identidad, apropiación de la palabra, sentido de pertenencia a un grupo o a más y compromiso colectivo”; en este sentido, debe garantizar un espacio en el que se posibilite la vivencia de lo vincular.

Otra estrategia importante dentro de los talleres tiene que ver con la organización de ejercicios que permitan la puesta en escena de las formas particulares en que las personas se relacionan y conciben la vida. Se genera un distanciamiento del continuo cotidiano que permite tomar una postura crítica y recrear las propias posibilidades.

Por último, un taller es una experiencia puntual; no puede atribuírsele la responsabilidad de incidir a profundidad en un problema, ni de garantizar la transformación masiva de una realidad en particular. No está pensado para sostener un proceso continuo, su misma naturaleza limita esta posibilidad. Sin embargo, como ya se dijo, sí es posible favorecer una vivencia intensa de intercambio y vinculación con otros, de manera que se renueve la importancia de lo vincular y se amplíen opciones para asumir la propia vida, pensar y situarse críticamente en el mundo (Pinilla, 2008).

Los talleres tienen como objetivo favorecer un espacio para la reflexión, construcción conjunta y puesta en escena de experiencias, que posibilite la movilización de ideas, creencias y sentidos alrededor de un tema en particular.

Cabe aclarar que si bien las jornadas son talleres más largos, de uno a tres días, y responden, por ende, al mismo objetivo aquí planteado, a lo largo del trabajo se denomina talleres a la intervención, puesto que si bien se llevan a cabo por varios días, los mismos no pasaron de las tres horas por sesión, o en el caso en que así fue (en el taller de educadoras) no fueron sesiones continuas.

Asimismo, si bien en el capítulo siguiente (pág. 81) se tiene el desarrollo completo de los talleres así como la metodología con la que se trabaja es preciso mencionar que las técnicas básicas a emplear en las sesiones son expositiva, dinámica y reflexiva.

## 4.2 INSTRUMENTOS

### 4.2.1 *Diario de campo*

El diario de campo es un instrumento de registro fundamental por excelencia que permite producir sucesivamente datos para el estudio. Así, se podría afirmar que no sólo es una técnica empleada para registrar todo lo que hace el investigador (lo que piensa, lo que hace, lo que observa, etc.), sino que también en él se apuntan los problemas a resolver, las valoraciones propias, la información de las decisiones y, claro está, todo lo que sucede en la situación en la que se trabaja.

De acuerdo a Velasco y Díaz de Rada (1997, citados por citados por Tellez, 2007), el diario de campo debe ser una lente de observación para descripciones objetivadas como una pantalla de reflexión y autocrítica para el propio investigador, que le permita llevar un registro sistemático de las acciones de investigación sujetas a programa. Así:

Admite adelantar conclusiones especulativas, revisar ideas previas, tomar conciencia de los propios prejuicios, descubrir debilidades propias y ajenas, marearse en el desánimo o entusiasmarse con hallazgos o proyectos. Es una especie de banco de trabajo, una especie de laboratorio en donde ensayar, probar, formular hipótesis... (Velasco y Díaz de Rada, 1997, citados por Tellez, 2007, pág. 178).

El diario de campo o diario de sesiones fue empleado tanto para la observación inicial y evaluativa a los niños, como también para recoger información a lo largo de los talleres (evaluación de proceso).

#### *4.2.2 Taller propositivo*

Un taller propositivo o también llamado interventivo o de propuestas es, para Rodríguez y Garrido (2002), una reunión en la que “mediante debates u otras dinámicas grupales (...) se intenta proponer la mejora respecto a un plan de acción o a una situación determinada (...). Se invita a acudir a las personas que se interesen, según los objetivos del taller”.

El taller investigativo o de propuestas se formula en base a objetivos previos. Consiste en una reunión con los involucrados, en la cual se expone la estructura general de la intervención, a través de debates y otras dinámicas grupales, con la finalidad de proponer mejoras (en base a una visión conjunta) respecto al plan de acción. Asimismo, se espera que los participantes puedan aportar con ideas en base a sus expectativas, experiencias y prácticas de vida (Rodríguez et al., 2000).

En otras palabras, el taller propositivo no se trata simplemente de presentar un esquema de trabajo o una estructura a seguir, sino más bien de plantear ideas generales para que sean los participantes quienes organicen las actividades a llevar a cabo. Es un espacio de propuestas en la que todos los asistentes se involucran tanto en

la elección de temas, la mejora del esquema de intervención, el método a emplear y la logística a utilizar, de tal forma que el abordaje en general (en este caso) o las pautas a considerar en la investigación pasan por un proceso de apropiación de los participantes (compromiso y motivación).

Éste taller fue empleado con padres de familia básicamente, pero también se relaciona con el trabajo de grupo de discusión con las educadoras, puesto que en ambos casos se intentó incluir las temáticas con más demanda y se realizaron expectativas en torno al trabajo que se realizaría.

## **5. PLAN DE ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTO**

El plan de actividades consiste en las fases que se llevaron a cabo para obtener los resultados esperados. Incluye desde un contacto inicial hasta la evaluación final, material que es desplegado de manera resumida en una tabla.

El procedimiento obtiene sus pasos a partir del material anteriormente mencionado, y simplemente consiste en un desglose del plan de actividades.

### **5.1 PLAN DE ACTIVIDADES**

El plan de actividades, con cada una de sus fases, puede ser observado en la tabla que se anexa a continuación.

Incluye las cuatro fases centrales del trabajo, cada una detallada en cuanto a los objetivos, las estrategias y los medios e instrumentos que se emplearon para cumplirlas cabalmente.

| <b>FASES</b>                          | <b>OBJETIVOS</b>   | <b>ESTRATEGIAS</b>                      | <b>MEDIOS E INSTRUMENTOS</b>   |
|---------------------------------------|--|---|--|
| <b>CONTACTO</b>                       | Establecer contacto con autoridades del CIEF y la comunidad educativa para dar a conocer el proyecto de intervención | Toma de contacto con la Institución     | Entrega del perfil de intervención   |
|                                       |  | Contacto con la comunidad educativa     | Solicitud de permiso de trabajo e intervención (muestra)   |
|                                       |  |   | Explicación de los alcances de la intervención a personal del CIEF   |
|                                       |  |   | Encuentro con los padres de familia para explicar el propósito de la intervención                                  |
| <b>DIAGNÓSTICO</b>                    | Determinar las dificultades de expresión emocional en la comunidad educativa   | Información directa                     | Taller investigativo con padres de familia   |
|                                       |  | Organización grupal                     | Grupo de discusión con personal del Centro   |
|                                       |  | Observación                             | Observación no estructurada y participativa con los niños  |
| <b>ELABORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS</b> | Elaborar estrategias para favorecer expresiones emocionales positivas, dirigidas a la comunidad educativa.           | Revisión teórica                        | Artículo, tesis y programas base de intervención en expresión emocional  |
|                                       |  | Diseño de la intervención               | Esquema de sesiones a ser socializado  |
|                                       |  |   | Elaboración de las sesiones de intervención, en función al diagnóstico realizado                                   |
|                                       |  |   | Adecuación de técnicas e instrumentos  |
| <b>APLICACIÓN</b>                     | Fortalecer la expresión emocional positiva a través de una intervención.   | Intervención con la comunidad educativa | Talleres diferenciados con padres, educadoras y niños de la comunidad educativa                                    |
|                                       |  |   | Taller de reunión con la comunidad educativa   |
| <b>EVALUACIÓN</b>                     | Evaluar los alcances de la intervención.   | Evaluación diagnóstica                  | Taller propositivo y observación no estructurada participativa   |
|                                       |  | Evaluación procesual                    | Observación participativa (recojo de datos en diario de sesiones)  |
|                                       |  | Evaluación final                        | Grupo de discusión y observación no estructurada participativa   |
|                                       |  | Vaciado y análisis                      | Categorización e interpretación de datos   |
|                                       |  | Socialización de información            | Presentación de resultados a la comunidad educativa y presentación de borrador de tesis a la Carrera de Psicología |

## 5.2 PROCEDIMIENTO

El procedimiento se desarrolla en función al plan de actividades, considerando las fases establecidas, con sus respectivos objetivos.

### 5.2.1 Fase de contacto

En la fase de contacto se tienen dos estrategias centrales; la primera relacionada con la toma de contacto con el CIEF:

- 1) Se entregó el perfil de trabajo a los directivos para que estos pudieran revisarlo y verificar los resultados que se esperaban lograr. También se tuvo una reunión de explicación a detalle del trabajo que se realizaría.
- 2) A partir de la última reunión con los directivos se solicitó permiso para llevar a cabo la intervención, ante lo cual se obtuvo una respuesta positiva.

En segunda instancia se tomó contacto con la comunidad educativa:

- 1) Se reunió a las educadoras de ambos turnos y se les explicaron los objetivos de la intervención, para que su participación estuviese basada en información exacta.
- 2) En el encuentro con los padres de familia se les explicaron los objetivos y las razones por las cuales se llevaría a cabo la intervención. Se los motivó para la asistencia al taller propositivo y su posterior inscripción al taller.

### 5.2.2 Fase de diagnóstico

En la fase de diagnóstico, dirigida a *determinar las dificultades de expresión emocional que poseen los niños y otros actores de la comunidad educativa*, se trabajó en base a tres estrategias:

- 1) Información directa: implicó realizar un taller investigativo (o propositivo) con los padres de familia, en el que se planteó un esquema muy sucinto de los talleres, para que ellos pudieran aportar con temáticas y contenidos, así como con la metodología a emplear. Se les solicitó un compromiso por escrito para aquellos padres que desearan participar y que se responsabilizaran en relación a la asistencia.
- 2) Organización grupal: implicó el trabajo en un taller investigativo (bajo modalidad grupo de discusión) con las educadoras que, al igual que con los padres, buscó aportes en relación al enfoque de intervención, contenidos, estrategias, etc. Asimismo se explicó que las estrategias aprendidas tendrían que ser reprisadas en sus aulas, para lo cual sería necesaria su organización.
- 3) Observación: se realizó una observación participativa y no estructurada para recabar información directa acerca del comportamiento de los niños.

### 5.2.3 *Fase de elaboración de estrategias*

En esta fase se buscó *elaborar estrategias que permitan favorecer una expresión emocional positiva en la comunidad educativa*. Para ello se llevó a cabo una revisión teórica en función a artículos, programas y otras fuentes teóricas a partir de las cuales se recogió información para procesarla, adaptarla o reprisarla, según convenía.

Asimismo, se elaboró el diseño de intervención; inicialmente se trabajó en un esquema de sesiones que respondía a las sugerencias recibidas y que fue socializado con las personas que participarían.

Luego de ello se elaboraron las sesiones de cada taller, adecuando técnicas, instrumentos y estrategias (dinámicas, etc.), de tal forma que estuviese organizado y listo para su aplicación.

Finalmente se entregó los tres talleres a jueces expertos<sup>16</sup> quienes hicieron una revisión y sugirieron modificaciones que fueron realizadas.

#### 5.2.4 Fase de aplicación

La penúltima fase tuvo por objetivo *fortalecer la expresión emocional positiva a través de la intervención con talleres en la comunidad educativa.*

Para llevar a cabo la intervención se realizó un taller con las educadoras del Centro, otro diferenciado con los padres de familia y otro con los niños. Asimismo, al finalizar los anteriores se realizó un taller conjunto con todos los actores.

#### 5.2.5 Fase de evaluación

En la última fase se llevó a cabo la evaluación de toda la intervención, considerando primordialmente los alcances. Para ello se hicieron tres evaluaciones: diagnóstica (realizada en la segunda fase), procesual (realizada a través de diarios de sesiones) y evaluación final (que se ejecutó a través de un grupo de discusión con padres y educadoras; y una observación no estructurada y participativa con los niños).

Una vez finalizado el cruce de datos y los análisis respectivos, se presentaron los resultados al CIEF y a la Carrera de Psicología.



---

<sup>16</sup> Mg. Mc. Fidela Macías Choque, psicóloga de profesión; se ha desempeñado como docente en diferentes universidades y ha guiado trabajos de intervención. Mg. Mc. María Nela Choque Loza, especialista en capacitación y manejo de proyectos especialmente en rincones infantiles (guarderías infantiles). Lic. Alexis Olivares Berdeja, experiencia en docencia, estructuración y facilitación de talleres de capacitación y metodología de proyectos y programas.

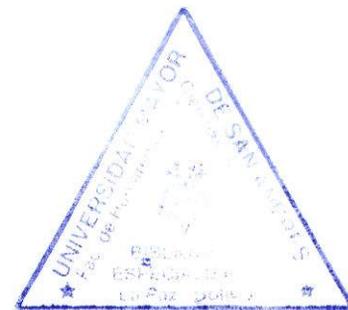
## CAPÍTULO IV: PROGRAMA DE EXPRESIÓN EMOCIONAL

La presente intervención consta de tres talleres enfocados a las diferentes instancias o actores que conforman el Centro Educativo “Estrellita Fugaz”, esto implica un taller dirigido a las educadoras, otro para los padres y uno final para los niños.

Los talleres (en sus contenidos y actividades) fueron elaborados en base a programas realizados por diversos autores. En su presentación se detallan los nombres, contenidos y aspectos bibliográficos de interés, aunque previamente se da a conocer en las siguientes tablas las referencias pertinentes:

| TALLER CON PADRES Y EDUCADORAS       |  |                              |  |
|--------------------------------------|--|------------------------------|--|
| MÓDULO                               | NOMBRE                                       | TEORÍA/DINÁMICA              | REFERENCIAS  |
| I                                    | Congruencia emocional                        | Teoría                       | Daniel Goleman (1996)  |
|                                      |  | Home run emocional           | Adaptado del juego popular del beisbol, más famoso en países del norte y caribe del continente americano   |
| II                                   | Reconociendo emociones                       | Teoría                       | Daniel Goleman (1996)  |
|                                      |  | Gallinita ciega              | Juego tradicional extraído de la guía para agentes de educación inicial del área rural, 1995   |
| III                                  | Expresión corporal                           | Teoría                       | Daniel Goleman (1996)  |
|                                      |  | El ratoncito gruñón          | Dinámica empleada en clases de teatro para la reproducción de un cuento a través de expresiones corporales (cuento extraído de la guía para agentes de educación inicial del área rural, 1995) |
| IV                                   | Control emocional                            | Teoría                       | Sharon Hoeger y Werner Hoeger (2007)   |
|                                      |  | Respiración y relajación     | Rosemary Payne (2005)  |
| V                                    | Radar social                                 | Teoría                       | Daniel Goleman (2006)  |
|                                      |  | Observando a los de afuera   | Técnica de observación participativa   |
| VI                                   | Autoconocimiento                             | Teoría                       | Wayne, Dyer (1985)   |
|                                      |  | La ventana de Johari         | Kurt Lewin (material extraído de la web <a href="http://es.wikipedia.org/wiki/Ventana_de_Johari">http://es.wikipedia.org/wiki/Ventana_de_Johari</a> )  |
| VII                                  | Disciplina                                   | Teoría                       | María Elena López y María Fernanda González (2002)<br>Gregori Casamayor (2007)   |
|                                      |  | Los diez mandamientos        | Técnica extraída de la web <a href="http://www.uees.edu.sv/mundo-cristiano/juegos-biblicos.htm">www.uees.edu.sv/mundo-cristiano/juegos-biblicos.htm</a>  |
|                                      |  | Elogiar el comportamiento    | Kevin O'Connor y Charles Shaefer (1996)  |
|                                      |  | Programación de la actividad | Gonzalo Musitu (1993)  |
|                                      |  | Técnica paralingüística      | María Victoria Contreras (2011)  |
| Preparación de la actividad conjunta | Jo Frost (serie televisiva "la supermãtera") |                              |  |
| VIII                                 | Trabajo con niños difíciles                  | Teoría                       | Daniel Goleman (1996)<br>Jo Frost (serie televisiva "la supermãtera")  |
|                                      |  | El rincón de la reflexión    | Jo Frost (serie televisiva "la supermãtera")   |
|                                      |  | Tiempo fuera                 | Kevin O'Connor y Charles Shaefer (1996)  |
|                                      |  | Luz verde, luz roja          | Marien Dris Ahmed (2010)   |

| TALLER CON NIÑOS |                                 |  |
|------------------|---------------------------------|--|
| BLOQUE           | NOMBRE                          | REFERENCIAS  |
| I                | Conciencia emocional            | María Victoria Contreras (2011)<br>Alicia González Ramírez (1995)  |
| II               | Regulación de emociones         | María Victoria Contreras (2011)<br>Marien Dris Ahmed (2010)<br>María Dolores Rodríguez (2010)<br>Mireya Vivas, Domingo Gallego y<br>Belkis González (2007) |
| III              | Expresión emocional<br>positiva | María Victoria Contreras (2011)<br>María Dolores Rodríguez (2010)<br>Mireya Vivas, Domingo Gallego y<br>Belkis González (2007)                             |



A continuación se presentan los parámetros generales que guiarán todos los talleres y luego se hace una descripción detallada de los mismos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Goleman (1996) fue claro al definir las emociones como los sentimientos, pensamientos, estados biológicos y estados psicológicos, que en esencia llevan a actuar, siendo por ello un motivo constante de conductas expresadas en la interacción social como en la relación consigo mismo.

El ser humano ya nace con emociones, ya sean positivas como negativas; ambas, de acuerdo con Seligman (2002, citado por Carr, 2007), pueden ser reconocidas en situaciones de interrelación con el entorno donde está en juego la aceptación o no de hechos comprometidos con el bienestar y seguridad personal. Algunas emociones (especialmente las negativas) ayudan a la supervivencia, por estar asociadas a una inclinación natural de respuesta concreta (miedo, ira, asco); contrariamente las emociones positivas ayudan al crecimiento y desarrollo personal además de permitir mejores relaciones con los demás.

Además, cada emoción posee una forma de expresión ya sea a nivel del lenguaje hablado, corporal y gestual, como también incluye la ubicación espacial entre los que se están comunicando y el tono de voz, así lo señala Castañón (2006).

Ahora bien, dado que se está trabajando con niños que están adquiriendo las bases para su vida futura, quienes, aprenden más de lo que ven que de lo que oyen, y considerando la importancia de la expresión de emociones positivas y negativas, en la interacción personal, es que se pretende que estos talleres dirigidos tanto a padres de familia, educadoras y a los mismos niños sean de utilidad para capacitar al sistema en el fortalecimiento de la expresión emocional positiva.

En el caso de las educadoras se asume que en la medida en que sean capaces de reconocer sus propias emociones y expresarlas adecuadamente, serán capaces de reconocer las emociones en los niños con quienes trabajan y lograr una interacción positiva.

De igual forma, los padres de familia, además de reconocer sus propias emociones, aceptarlas y reflexionar acerca de ellas, podrán mejorar el trato hacia sus hijos para así dar inicio a una mejor convivencia dentro del hogar.

Finalmente, los niños, al recibir toda la retroalimentación requerida, practicar algunas estrategias y tener adultos que más que modelos son ejemplos a seguir, se estarán formando de manera óptima en su propio desarrollo personal.

## **2. OBJETIVOS**

- 1) Reconocer las emociones personales para controlar las expresiones a través de las cuales se las manifiestan en el contexto.
- 2) Reconocer las emociones que son manifestadas por el “otro” para lograr una interacción positiva.
- 3) Fortalecer expresiones emocionales positivas a través de vivencias prácticas en padres de familia, educadoras y niños, para un mejor relacionamiento social.

- 4) Reflexionar acerca de la incidencia de la expresión emocional y la conducta personal sobre las consecuencias que se generan en el entorno.

### **3. METODOLOGÍA**

La metodología empleada en el taller es lúdica en el sentido que permite emplear juegos en forma de dinámicas a partir de las cuales se puede aprehender la realidad de mejor manera; vivencial porque se trata de que los participantes puedan experimentar las técnicas y herramientas que aprenden a partir de ejercicios donde las ponen en práctica.

Participativa, porque tanto desde la estructuración hasta la evaluación, pasando por la intervención, quienes estén en el taller trabajarán de forma conjunta para la construcción de conocimientos y potenciamiento de valores; finalmente reflexiva porque se busca que las personas puedan confrontar sus actitudes y emociones para tomar control de ellas.

Al interior de los talleres se trabaja con tres técnicas básicas, mismas que son explicadas a continuación:

- 1) Exposiciones y demostraciones: algunos discursos informativos o acciones educativas implican la demostración o explicación de un proceso. Así, si bien la explicación implica el transmitir el cómo hacer, cómo fabricar o cómo funciona algo, a menudo con la ayuda de apoyos visuales, la demostración involucra una representación visual y práctica en vivo del proceso (Verderber, 2000).

En este sentido, las explicaciones estarán enfocadas a los temas de trabajo, como el aporte teórico brindado a los participantes. Sin embargo, en el caso de los niños es importante aclarar que esta etapa de las sesiones será trabajada a

través de demostraciones, puesto que ellos aún no poseen la capacidad cognitiva como para aprehender de una explicación.

- 2) Dinámicas: las dinámicas de grupo son básicamente técnicas para comunicarse.

Son instrumentos que permiten reforzar o complementar el aprendizaje mediante la comunicación; son también muy útiles para recuperar la atención de los participantes de las actividades educativas (Ferradas et al., 2007). Las dinámicas grupales deben ser vivenciales, psicomotoras, lúdicas, artísticas, deliberativas, socializantes y reflexivas, con el fin de generar una actitud de predisposición proactiva de los participantes en la capacitación.

En todo caso, las dinámicas estarán inmersas sin importar los participantes de los talleres, puesto que a través de esta técnica es posible que las personas aprendan mientras se divierten, y mantengan la atención en todo el material que se trabaja, a partir de reproducir vivencias propias.

- 3) Reflexión: el momento del cierre incluye no sólo el resumen de los puntos principales mencionados y trabajados en una sesión de taller, sino también la conexión entre los objetivos planteados y la necesidad de generar una socialización respecto de todos los aspectos (de índole cognitiva y afectiva) que se “movilizaron” a lo largo de la sesión.

En otras palabras, reflexionar acerca de los cambios de actitudes que pudieron generarse de manera personal, las generalizaciones y conclusiones obtenidas. Es a menudo una parte importante del aprendizaje, porque permite una visión global de las herramientas y percepciones logradas (Richards y Lockhart, 2002).

La reflexión será una etapa propia del trabajo con educadoras y padres de familia, en la que se compartirán los pensamientos y sentimientos respecto a lo aprendido y la forma en la cual es posible emplear las herramientas adquiridas, así como los cambios que se esperan lograr con el tiempo.

### 3.1 AMBIENTE

Los ambientes de trabajo dependen de la cantidad de personas con las que se trabaja. En lo posible se aconseja que la aplicación se la realice contando con dos tipos de espacio: uno que sea cerrado, en el que se cuente con sillas, mesas y una pizarra acrílica o un lugar donde colar papelógrafos para las fases explicativas.

El otro espacio deberá ser un patio, preferiblemente contar con vegetación y con bastante amplitud para que las dinámicas puedan ser realizadas. Si este ambiente no está disponible, el aula deberá permitir llevar a cabo los juegos diseñados y para ello quien facilite los talleres tendrá que movilizar muebles y otros objetos de tal manera que se cuente con el espacio necesario.

### 3.2 PARTICIPANTES

Los talleres están diseñados para cantidades específicas de personas:

- 1) Taller de educadoras: un mínimo de cuatro personas y un máximo de ocho.
- 2) Taller con padres de familia: un mínimo de cuatro personas y un máximo de quince.
- 3) Taller con niños: un mínimo de 10 y un máximo de 20.

Claro está que siempre que sea necesario se puede trabajar con más personas pero para ello será necesario considerar la revisión y adaptación (si fuera necesario) de las dinámicas, así como contar con un co-facilitador para que sea posible obtener los mismos resultados.

Recuérdese que un aspecto fundamental de los talleres es el trabajo personal. La modificación en la cantidad de personas implica también un incremento del tiempo asignado por módulo ya que es necesario que cada participante cuente con el tiempo

suficiente para reflexionar y socializar sus reflexiones o para presentar sus puntos de vista.

Un elemento más a considerar es que el trabajo requiere que se considere que los niños están en edad pre-escolar, entre los tres y los cuatro años. Las dinámicas en el taller con los niños están diseñadas según su desarrollo evolutivo por lo que su aplicación en otras edades requerirá modificaciones profundas.

Por lo demás, no existe diferenciación en cuanto a otras características, sean estas de edad, sexo, cultura, nivel económico, etc.

### 3.3 TIEMPOS INTRA E INTER SESIÓN

Debido a que son tres talleres es necesario detallar los tiempos según los actores que participarán<sup>17</sup>. El tiempo de trabajo en el caso del taller a las educadoras está distribuido en dos sesiones, de la siguiente manera:

- 1) Tiempo intersesión: el espacio de tiempo entre una sesión y otra no debe ser menor a una semana pero tampoco mayor a tres ya que lo que se busca es continuidad en la práctica emocional, tanto personal como laboral.
- 2) Tiempo intrasesión: las sesiones están diseñadas para un tiempo aproximado de 9 horas. De este total una hora se emplea en el almuerzo y 30 minutos para los refrigerios (dos refrigerios, cada uno de 15 minutos).

Los módulos al interior de las sesiones duran por lo general hora y media, sin embargo es predecible que habrá una extensión de tiempo.

---

<sup>17</sup> Los tiempos fueron calculados en función a las dinámicas y contenidos a ser explicitados. Para ello se recurrió a los talleres que se emplearon como base y de allí se calculó la cantidad de horas que serían necesarias para la aplicación. En cuanto a la cantidad de sesiones, la misma responde a las expectativas y necesidades de los participantes; finalmente, el espacio de tiempo intersesión se especificó en función a los tiempos que tenían los participantes o por criterio personal de la investigadora.

Sólo la sesión 2 tiene un módulo de tres a cuatro horas por lo que será preciso realizar un corte al interior del mismo para un refrigerio o el almuerzo de tal manera que las personas mantengan sus niveles de atención en todo momento.

Si bien las sesiones están diseñadas para ser desarrolladas en jornadas completas debido a que los módulos están relacionados pero son independientes entre sí es posible que quien aplique el taller lo divida por módulos (lo que implicaría 7 sesiones) o que emplee media jornada (dos módulos por sesión).

En relación al taller con los padres de familia estos se encuentran también divididos en módulos, haciendo un total de ocho:

- 1) Tiempo intersesión: el espacio de tiempo entre una sesión y otra no debe ser menor a tres días pero tampoco mayor a una semana ya que lo que se busca es continuidad en la práctica emocional, tanto personal como en el ámbito familiar.
- 2) Tiempo intrasesión: las sesiones están diseñadas para un tiempo aproximado de una hora y media y como máximo 2 horas.

Es posible, según quien facilite el taller, unificar los módulos para ser trabajados en dos jornadas completas. Para ello se recomienda revisar los tiempos intra e intercesión detallados para el taller de educadoras.

Finalmente, para el taller con los niños:

- 1) Tiempo intersesión: el espacio de tiempo entre una sesión no debe ser menor a día por medio pero tampoco mayor a dos veces a la semana (con cuatro días de intervalo) para lograr así la adquisición que se desea y el reforzamiento constante con los niños.

- 2) Tiempo intrasesión: las sesiones están diseñadas para un tiempo aproximado de hora y media.

#### **4. CONSIDERACIONES PARA LA FACILITADORA**

Algunas consideraciones que es preciso tomar en cuenta:

- 1) Al inicio de cada uno de los talleres es necesario delimitar reglas con los participantes, mismas que van desde la puntualidad y compromiso en la asistencia, el uso de celulares, el respeto, la participación y otras que los participantes quieran añadir.
- 2) Cuando las dinámicas conlleven el factor competencia y por tanto existan ganadores y perdedores, los “premios” a los ganadores en lo posible no tienen que incluir el obtener un objeto extra (comida, recordatorios, etc.). Para esto es posible que quienes ganan sean atendidos en el refrigerio por quienes pierden; que se les saque una foto con quienes ellos deseen (a los perdedores también se les saca foto pero no pueden elegir su compañero); y otros hechos similares.
- 3) La motivación parte inicialmente de quien facilita el taller por lo que la persona debe transmitir emociones positivas y motivar a los participantes a través de ellas.
- 4) Un participante que no hubiese asistido a dos módulos seguidos o tres discontinuos no puede mantenerse en el taller puesto que los vacíos que posea retrasarán el avance.
- 5) Trabajar con personas es una labor que requiere mucha responsabilidad, afecto y cuidado. Por tal motivo la formación de dicha conciencia es una acción de extrema importancia en un tiempo en que se ha olvidado de ese factor tan necesario para la propia existencia.
- 6) En los momentos de encuentro es importante que la Facilitadora garantice el espacio para que los participantes expresen sus sentimientos y pensamientos,

a fin de mantener un clima de empatía (saber colocarse en la posición del otro) y confianza mutua.

Además de todo esto, es importante evitar los juicios de valor o comentarios que puedan causar desagrado, lo que no implica dejar de lado los principios, todo ello sin atacar o desvalorizar la opinión de los demás con respecto al tema abordado.

- 7) En el desarrollo de las dinámicas es primordial que exista un conocimiento previo del grupo (como por ejemplo, la cantidad de personas presentes, el rango de edades, si los participantes tienen alguna historia en común o si es la primera vez que se ven, el nivel de escolaridad, si existe una persona con necesidades especiales de algún tipo, etc.). Toda esta información permite a la Facilitadora prepararse mejor para realizar las dinámicas propuestas para el encuentro.
- 8) Es importante recordar que las actividades no son solamente un instrumento cerrado con un objetivo específico, sino que a partir de ellas es posible inventar, adaptar y recrear con base en el grupo que realizará la experiencia. Por tal motivo, antes de lanzarse a la tarea propuesta, quien realice la facilitación de vivencias en grupo debe adoptar una actitud humanitaria, respetuosa, amorosa, ética e inclusiva delante de los otros y del mundo.
- 9) El gran reto de la humanidad es la invitación a abrirse a lo nuevo, a lo diferente y a lo desconocido. Aunque algunas veces eso pueda parecer amenazante, en otros casos ese desprendimiento puede transformarse en la experiencia más encantadora de la vida (Campos, 2008).

## **5. TABLAS DE ACTIVIDADES**

A continuación se presentan dos tablas en las que se detallan las actividades y objetivos considerados en cada uno de los talleres.

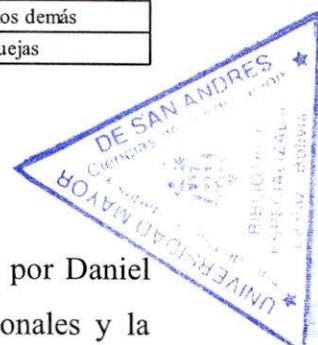
Por un lado se tienen los talleres relativos a padres y educadoras los cuales, en líneas generales, fueron parecidos en actividades y en segunda instancia los talleres dirigidos a niños.

| TALLER CON PADRES Y EDUCADORAS |                             |   |
|--------------------------------|-----------------------------|---|
| MÓDULO                         | NOMBRE                      | OBJETIVO  |
| I                              | Congruencia emocional       | Reflexionar sobre la importancia de las emociones tanto a nivel social como personal.                                       |
| II                             | Reconociendo emociones      | Reconocer las emociones personales y las consecuencias que produce.   |
| III                            | Expresión corporal          | Visualizar la expresión corporal como canal básico de la manifestación emocional.   |
| IV                             | Control emocional           | Adquirir herramientas que apoyen al control emocional.  |
| V                              | Radar social                | Reconocer expresiones emocionales en los demás.   |
| VI                             | Autoconocimiento            | Promover el autoconocimiento y el autodesarrollo por medio de la percepción de los demás                                    |
| VII                            | Disciplina                  | Adaptar técnicas y herramientas que permitan una interacción adecuada con y entre los niños basadas en emociones positivas. |
| VIII                           | Trabajo con niños difíciles | Adaptar técnicas y herramientas que permitan una interacción adecuada con y entre los niños basadas en emociones positivas  |

| TALLER CON NIÑOS |                              |  |   |
|------------------|------------------------------|--|---|
| BLOQUE           | NOMBRE                       | OBJETIVO   | ACTIVIDADES   |
| I                | Conciencia emocional         | Reconocer las emociones en el momento en que aparecen  | Primera actividad: Nacho el duende de las emociones |
|                  |                              |  | Segunda actividad: la varita mágica                 |
|                  |                              |  | Tercera actividad: el reloj de las emociones        |
|                  |                              |  | Cuarta actividad: la leyenda el Señor de Quisquirá  |
| II               | Regulación de emociones      | Fortalecer la habilidad básica de controlar los sentimientos a través de la adquisición de herramientas que apoyen al control emocional, para un mejor relacionamiento con los demás | Quinta actividad: asamblea de las emociones         |
|                  |                              |  | Sexta actividad: el semáforo                        |
|                  |                              |  | Séptima actividad: el masaje del ratoncito          |
|                  |                              |  | Octava actividad: ¿y si estoy enojado?              |
| III              | Expresión emocional positiva | Motivar una expresión emocional positiva, desarrollando la capacidad de sofocar la impulsividad que es subyacente a cualquier logro  | Novena actividad: el abrazo del oso                 |
|                  |                              |  | Décima actividad: el reloj de las emociones         |
|                  |                              |  | Onceava actividad: mímate y mima a los demás        |
|                  |                              |  | Doceava actividad: el rincón de las quejas          |

## 6. TALLER DIRIGIDO A EDUCADORAS

El taller de ocho módulos fue diseñado en función a la teoría expuesta por Daniel Goleman (1996), considerando como punto inicial las emociones personales y la forma de manifestación, para luego pasar por la interacción emocional y concluir con técnicas de disciplina emocional para los niños. Es necesario recalcar que dicho autor no plantea un taller como tal pero sí da los elementos sustanciales a seguir al momento de trabajar con emociones.



A partir de las sesiones centrales que se obtuvo a través de Goleman, las mismas fueron construidas considerando a los siguientes investigadores en el ámbito teórico, al margen del ya mencionado:

- ✧ Sharon Hoeger y Werner Hoeger (2007).
- ✧ Wayne, Dyer (1985).
- ✧ María Elena López y María Fernanda González (2002).
- ✧ Gregorí Casamayor (2007).
- ✧ Jo Frost (serie televisiva “la superniñera”).

Asimismo, las actividades y juegos fueron extraídos tanto de textos infantiles, juegos populares, programas de televisión por cable y técnicas que se sacaron de la web, los cuales fueron adaptados en función a la teoría manejada y la población prevista:

- ✧ Home run emocional: adaptado del juego popular del beisbol, más famoso en países del norte y caribe del continente americano.
- ✧ Gallinita ciega: juego tradicional extraído de la guía para agentes de educación inicial del área rural (1995).
- ✧ El ratoncito gruñón: dinámica empleada en clases de teatro para la reproducción de un cuento a través de expresiones corporales (cuento extraído de la guía para agentes de educación inicial del área rural, 1995).
- ✧ Respiración y relajación: técnicas de respiración y relajación, Rosemary Payne (2005).
- ✧ Observando a los de afuera: técnica de observación participativa.
- ✧ La ventana de Johari: técnica planteada por Kurt Lewin y colaboradores (material extraído de la web [http://es.wikipedia.org/wiki/Ventana\\_de\\_Johari](http://es.wikipedia.org/wiki/Ventana_de_Johari)).
- ✧ Anclaje: técnica extraída de las actividades de teatro.

Por último, en relación a las técnicas de disciplina, control y aprendizaje emocional, las mismas proceden de las siguientes fuentes:

- ✧ Los diez mandamientos: técnica extraída de la web [www.uees.edu.sv/mundo-cristiano/juegos-biblicos.htm](http://www.uees.edu.sv/mundo-cristiano/juegos-biblicos.htm)
- ✧ Elogiar el comportamiento y programación de la actividad: Kevin O'Connor y Charles Shaefer (1996).
- ✧ Técnica paralingüística: Gonzalo Musitu (1993)
- ✧ Preparación de la actividad: conjunta María Victoria Contreras (2011)
- ✧ No amenazar en vano: Jo Frost (serie televisiva “la superniñera”)
- ✧ El rincón de la reflexión: Jo Frost (serie televisiva “la superniñera”)
- ✧ Tiempo fuera: Kevin O'Connor y Charles Shaefer (1996)
- ✧ Luz verde, luz roja: Marien Dris Ahmed (2010).

El taller dirigido a las educadoras está confeccionado a partir de ocho módulos, repartidos en dos sesiones. Cada sesión tiene una duración de 8 horas de trabajo aproximadamente (en las cuales no se considera el tiempo de refrigerios ni almuerzo).

La primera sesión contiene módulos (cuatro) más orientados al trabajo personal en el conocimiento y expresión de emociones, mientras que los cuatro módulos de la segunda sesión se enfocan a técnicas y herramientas para trabajar con los niños.

## 6.1 PRIMER MÓDULO: CONGRUENCIA EMOCIONAL

El objetivo de la primera temática a trabajar es el *reflexionar sobre la importancia de las emociones tanto a nivel social como personal*.

El módulo de congruencia emocional está dirigido a trabajar las emociones de manera general y a introducir a los participantes en este tema, considerando la siguiente estructuración de actividades:

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |  |
|--|---------|---------|--|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material   |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores   |
| Dinámica "Home run emocional"          | 40 min. | Patio   | Pelota de tenis<br>Bate de béisbol<br>6 almohadones para "base",<br>punto de bateo y lance<br>12 fichas de instrucciones |
| Reflexión                              | 30 min. | Aula    | -----  |

### 6.1.1 Temática de exposición

En la fase expositiva, en líneas generales, los puntos centrales a tratar en este módulo son:

- ❖ Qué son las emociones.
- ❖ Las emociones como sistema de defensa.
- ❖ Control y descontrol emocional.
- ❖ Emociones positivas y negativas.
- ❖ Congruencia.

De acuerdo con Goleman (1996) la emoción se refiere a los sentimientos, pensamientos, estados biológicos y estados psicológicos que en esencia llevan a actuar, donde la forma de expresión tiene sus propias particularidades. Asimismo, las emociones son espontáneas y necesarias porque de no estar presentes en el individuo, este no podría defenderse en circunstancias cotidianas de la vida ni controlarse.

Todas las emociones en sí son impulsos que llevan a la persona a actuar y que la salvan de peligros circunstanciales. Así por ejemplo (Goleman, 1996, pág. 11):

- ✧ El miedo es una emoción que puede conducir a la acción de salvarse, hace que el cuerpo se prepare para la huida mientras la mente está centrada en el punto de amenaza.
- ✧ El enojo viabiliza la energía vigorosa para la defensa física.
- ✧ La tristeza le permite a la persona asimilar una pérdida irreparable.
- ✧ La alegría o también considerada como una condición (felicidad), proporciona al cuerpo un reposo, entusiasmo y disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos.

### 6.1.2 *Procedimiento*

Seguidamente a la fase expositiva se procede con la dinámica “home run emocional”; la dinámica está diseñada para grupos de 4 a 6 participantes, la duración de la misma está calculada para 40 minutos. En líneas generales la dinámica deberá considerar las reglas correspondientes al juego del beisbol y tendrá un puntaje acumulativo, donde el equipo ganador gozará de algunos beneficios, que el equipo perdedor no tendrá.

Lo primero que la Facilitadora hace es organizar el espacio. Debe contar con cinco lugares delimitados: un punto de bateo, un punto de lance de bola y cuatro correspondientes a las bases por las que las personas deberán correr. Cada punto estará demarcado con un almohadón. Además tendrá que colocar sobre una mesa un conjunto de fichas (doce si son cuatro personas y dieciséis si son seis) en las que se darán las instrucciones a los equipos).

Luego solicita la conformación de dos equipos. Un miembro del equipo “amarillo” estará ubicado en la zona de bateo mientras que otro miembro del equipo “azul” será quien lance la pelota; el segundo miembro del equipo azul estará atento a coger la bola bateada para intentar “quemar” o tocar con ella a la persona que corre antes de que llegue a la base.

La persona que batea, una vez que logra dar con el bate a la bola deberá correr rápidamente hasta llegar a primera base tratando de no ser alcanzada por el miembro del equipo azul que tiene por tarea recoger la pelota y tocarle con la misma. En caso de que el miembro del equipo azul la toque antes de que hubiese pisado la primera base (segunda o tercera, dependiendo de su avance) deberá regresar a la base de donde partió y ceder el turno al equipo contrario.

El participante que logre llegar a base (por ejemplo “base 1”) levantará al azar una ficha de la mesa (estarán volcadas, sin poder ser vistas). Todo el equipo lee la ficha y tendrá que representar una emoción a través de gestos cuidando de no emitir palabra alguna para describirla, en tanto los miembros del equipo contrario deberán poner mucha atención para “adivinar” de qué emoción se trata:

- a) Las fichas pueden observarse al final de la descripción de la dinámica.
- b) Las fichas contienen situaciones que con seguridad desembocarían en la manifestación de una emoción.
- c) Si bien cada persona tiene una forma diferente de visualizar las situaciones y por ello una emoción diferente a expresar, se presume que la emoción producida por el estímulo (ficha) es “universal”.
- d) Si bien cada persona tiene una forma específica en la cual manifiesta las emociones, deberán ponerse de acuerdo en equipo (por no más de un minuto) en cómo representarán la emoción que definieron.
- e) Si acaso la representación no convenciera a la Facilitadora y a los otros participantes, quienes la expresaron se mantendrán en la base pero perderán su turno. En el siguiente turno deberán escoger otra ficha, volver a representarla y si pasan recién podrán batear.
- f) La Facilitadora deberá estar atenta para animar y agilizar el juego.

Algunas reglas extras:

- 1) Los intentos para dar con el bate a la bola serán tres y los realiza la misma persona; si en los tres intentos falla, cede el turno al equipo contrario.
- 2) Las personas que batean en un equipo se intercalan por turnos.
- 3) Sólo en el primer bateo quien realiza la acción es quien corre. Luego de que el equipo avanza una base una persona del equipo batea mientras la otra espera en la base para correr a la siguiente.
- 4) Cada equipo juega sólo una vez por turno. Esto implica que una vez que ha bateado sólo podrá avanzar una base (sin importar que sea quemado o no).
- 5) Una vez que el equipo retome su turno, también retoma su avance por lo que si estaba en la base 2 allí se coloca uno de los integrantes, listo para correr mientras el otro es el que batea.
- 6) Gana el equipo que cubra las cuatro bases y vuelva al punto de bateo. Sin embargo, si todavía falta un turno para el equipo contrario se le permite jugar. En caso que ambos lleguen en los turnos que les corresponden entonces se tratará de un empate.

Las fichas deberán contener las siguientes situaciones (una por ficha):

- a) Acusas con tus padres a tu hermana por haber llegado tarde. Ante el reclamo de ellos ella se va de casa ofendida, mientras tus padres muy enojados se encierran en su habitación y discuten. Tú oyes sus gritos, te sientes culpable, y piensas ¡si tan solo me hubiera callado!
- b) Vives al lado de unos vecinos muy fiesteros y escandalosos. Un día, decides reclamarle al mayor de todos (abuelo), le haces conocer tu molestia y él te responde enojado ¡a ti qué te importa, estoy en mi casa, y puedo hacer lo que me da la gana, más bien porque no te metes en tus problemas!
- c) Despiertas feliz y motivada, sales temprano para ir al trabajo. Al llegar a la parada hay un montón de gente... te das cuenta que no podrás coger un minibús a tiempo así que te decides por un taxi; buscas tu billetera..., buscas y buscas y no la encuentras ¡epa, que pasó, te la robaron!

- d) Tienes una cita con tu enamorado pero aún tienes mucho que hacer, decides comunicarle que te retrasarás; lo llamas a su celular pero él no contesta, piensas que debe estar ocupado; luego de unos minutos vuelves a intentarlo, pero no tienes éxito y tratas de no perder la calma y no pensar lo peor. Estás enojada y sales rápido al lugar del encuentro, llegas y lo ves ahí esperando muy enojado. Te acercas y él con una sonrisa irónica te dice “¡hola, llegas tarde!”.
- e) Sales de un examen sumamente difícil pero estás sonriente porque lo aprobaste... Vas corriendo a tu casa para dar la noticia a tu familia. En la puerta tu mamá te pregunta despreocupadamente: ¿cómo te fue?
- f) Sales apurada de tu casa al trabajo y ves que se te acerca un muchacho..., no les das importancia, pero de pronto te dice “dame todo lo que tienes si no quieres que te pase algo” y sientes la punta de una navaja en el costado. No sabes qué hacer, finalmente le das el poco dinero que llevas contigo y tu celular.
- g) ¡Hoy es domingo! Tienes programada una parrillada. Sales de tu casa y llegas a la casa en la que te citaron... al tocar el timbre sientes el grato olor a carne y escuchas muchas risas, entre las que percibes voces amigas.
- h) Tienes un amigo muy especial, en quien confías muchísimo y a quien ayudas cuando él te lo pide. Un día le pides que te colabore en un proyecto laboral pero él se niega justificándose en el hecho de que está viendo una película.
- i) Camino a tu trabajo te encuentras con un amigo a quien no ves desde hace mucho; con una gran sonrisa le saludas pero él te contesta con mucha apatía y se pasa de largo.
- j) Estas regresando de un viaje antes de lo previsto y decides darle una sorpresa a tu novio; das la vuelta a la esquina de su casa cuando de pronto lo ves tomado de la mano de una muchacha...
- k) Estas preparando informes importantísimos para tu trabajo. Te faltan unas diez horas de trabajo por lo menos, con suerte y amaneciéndote los acabarás. De pronto entra tu hermano a tu cuarto y te ruega para que salgas a la sala; de

mala gana le sigues y de pronto se encienden las luces y de todo lado salen tus amigos y dicen “¡sorpresa, feliz cumpleaños!”. Lo olvidaste por el trabajo...

- 1) Son aproximadamente las 23:00 horas, estas saliendo de una fiesta. Mientras vas por la calle buscando una movilidad que te lleve hasta tu casa, oyes de pronto unos gritos de mujer, pidiendo auxilio...

### 6.1.3 Para socialización

Terminada la dinámica se procede a la socialización en la que cada participante puede compartir sus experiencias y hacer comentarios acerca de cómo se ha sentido y qué aprendió. En este punto sería conveniente consolidar el aprendizaje sobre emociones hablando acerca de las emociones principales y sus diferencias con otros estados físicos con los que suelen confundirse (por ejemplo, que el cansancio sea tomado como emoción).

## 6.2 SEGUNDO MÓDULO: RECONOCIENDO EMOCIONES

En el segundo módulo se trabajará el reconocimiento propio de las emociones que se sienten en diferentes circunstancias; el objetivo que se persigue es el *reconocer las emociones personales y las consecuencias que produce*.

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |   |
|--|---------|---------|---|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material  |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores                      |
| Dinámica “gallinita ciega”             | 50 min  | Patio   | Pañoleta<br>4 carteles de emociones<br>1 tabla guía |
| Reflexión                              | 30 min. | Aula    | -----   |

### 6.2.1 *Temática de exposición*

Los puntos a considerar en la exposición:

- ✧ Reconocimiento específico de emociones.
- ✧ Aceptar las emociones que se está sintiendo.
- ✧ Reconocer lo que producen internamente.
- ✧ Reconocer lo que producen en los demás.

Es necesario reconocer que todas las personas tienen emociones, todas alguna vez han experimentado alegría, ira, tristeza o miedo (entre muchas emociones); lo importante es que la gente sea capaz de reconocer estas emociones el momento en que las está sintiendo y a partir de ello pueda expresarlas de manera adecuada.

Sin embargo, el reconocimiento puede ser complicado si no se conocen algunos indicadores personales (algunas personas cuando sienten miedo transpiran pero también sienten una opresión en el pecho, otras se paralizan, hay quienes tiemblan y sienten obnubilado su pensamiento, etc.).

Al mismo tiempo el lenguaje corporal cambia: los gestos del rostro, el lenguaje del cuerpo, el tono de voz, la mirada, la postura... Estos aspectos si bien no fácilmente pueden ser autoobservados sí se pueden conocer a través de lo que las otras personas del entorno refieren respecto a quien lo pregunta; y también es con esta visualización de las emociones que es factible reconocer las emociones que se producen en el otro.

Pero no basta con saber reconocer las emociones propias, sino también aceptar que se las está vivenciando, visualizar la manera en cómo se las expresa (o reprime), las conductas que generan y lógicamente las consecuencias que producen en el contexto.

### 6.2.2 Procedimiento

Una vez realizada la exposición participativa se procede a la dinámica individual en su primera etapa y grupal en la segunda. Previamente la Facilitadora coloca en cuatro esquinas del ambiente donde se llevará a cabo el taller, carteles que designen una emoción (alegría, tristeza, miedo e ira). Además tendrá que contar con una tabla en la que colocará las emociones y los nombres de los participantes, de tal manera que pueda hacer el seguimiento de qué emociones son las que han interpretado.

| TABLA GUÍA     |         |          |       |     |
|----------------|---------|----------|-------|-----|
| PARTICIPANTE   | ALEGRÍA | TRISTEZA | MIEDO | IRA |
| Participante 1 |         |          |       |     |
| Participante 2 |         |          |       |     |
| Participante 3 |         |          |       |     |
| Participante 4 |         |          |       |     |

La Facilitadora entrega a cada una de las personas una hoja en la que se encuentra una tabla. Les aclara que la hoja que llenen se la podrán llevar y que no requerirán mostrarla a nadie si así lo desean. Luego solicita que llenen la misma en base a las instrucciones que se les dará.

| TABLA DE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES         |          |   |                  |  |
|--|----------|---|------------------|--|
| Situación                                    | Emoción  | Cómo me sentí   | Qué hice         | Consecuencias  |
| Situación que provocó una emoción muy fuerte | Tristeza | Descripción de pensamientos, sentimientos y cambios físicos | Conducta asumida | Consecuencias en el contexto en relación a la conducta asumida |
|  | Alegría  |   |                  |  |
|  | Ira      |   |                  |  |
|  | Miedo    |   |                  |  |

La tabla, con excepción de la columna “emoción” se encuentra vacía para que cada persona la llene. En primer lugar la Facilitadora pide a cada persona que rememore la

situación en la que creyó sentir la más profunda tristeza y que en la columna “situación” haga una descripción general de la misma.

En la columna “cómo me sentí” deberá colocar lo que pensó en ese momento, lo que sintió y si recuerda algún cambio fisiológico también (por ejemplo, su cuerpo se tensó). En la siguiente columna “qué hice” relata la acción que tomó (por ejemplo gritó a su interlocutor, salió corriendo) y finalmente, en la última de “consecuencias” las acciones que se generaron en su entorno en respuesta al comportamiento que ella asumió (le respondieron gritándole, la gente no se movió, etc.). Si la persona estaba sola en ese momento puede dejar la casilla vacía.

Procede de la misma manera con las emociones de alegría, ira y miedo. Esta primera etapa dura tanto como lo necesiten los participantes.

Para la segunda etapa la Facilitadora pide que todos guarden el papel que escribieron en su bolsillo y los invita a pasar al centro del patio. Allí les explica que uno por uno (por turnos) serán vendados sus ojos como en el juego “la gallinita ciega”; los otros participantes le harán dar vueltas y le orientarán para que llegue a cualquiera de las esquinas en las que están los carteles con las emociones.

Una vez allí y aún con los ojos vendados escuchará la emoción a la que llegó. En ese momento comentará cómo se sintió, qué hizo y las consecuencias vividas en el relato que escribió; lo importante en este punto y la privacidad se encuentran centrados en el hecho de que la persona decidirá si quiere comentar al grupo la situación. Si no simplemente puede hacer un relato de cómo lo vivió sin dar mayores detalles.

El punto central en esta dinámica consiste en que la persona reconozca los cambios físicos y mentales que se generan cuando siente una emoción determinada para que en el futuro pueda reconocer fácilmente la emoción y no así conocer las situaciones que se presentaron en su vida.

### 6.2.3 Para socialización

En plenaria se pueden compartir comentarios acerca de cómo se sintieron al reconocer sus propias emociones, si les fue fácil aceptar esa emoción y de qué manera podrán usar esa información para su beneficio. Asimismo se puede conversar acerca de qué emociones expresadas son las que les causan consecuencias externas adversas.

## 6.3 TERCER MÓDULO: EXPRESIÓN CORPORAL

El módulo de expresión corporal está relacionado con las emociones bajo la perspectiva de que el lenguaje del cuerpo es un medio a través del cual la persona da a conocer lo que siente, considerando que en ocasiones ni siquiera desea hacerlo. Por ello el objetivo de esta temática es el *visualizar la expresión corporal como canal básico de la manifestación emocional*.

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |                                |
|--|---------|---------|--------------------------------|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material                       |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores |
| Dinámicas:<br>"El ratoncito gruñón"    | 10 min. | Patio   | 2 guiones de actuación         |
| "Un aventurero y<br>el sueño canario"  | 35 min. |         |                                |
| Reflexión                              | 30 min. | Aula    | -----                          |

### 6.3.1 Temática de exposición

Las emociones son expresadas básicamente por el cuerpo e inicialmente se las reconoce en las expresiones faciales. De acuerdo con Paul Ekman (citado por Goleman, 1996) son cuatro las expresiones faciales concretas (el miedo, la ira, la tristeza y la alegría) las que son reconocidas por personas de culturas diversas.

Ahora bien, estas emociones no es posible dejar de sentir las puesto que son innatas, todas las personas nacen con ellas pero sí es preciso considerar que son moldeadas e influenciadas por el entorno que rodea a lo largo de toda la existencia, comenzando por la familia, para luego pasar por lo que es la escuela, el ámbito laboral, social, etc., en fin por la cultura a la que se pertenece.

Siendo que no se elige nacer sin emociones o dejar de sentir las, lo que sí se puede hacer es aprender a expresarlas adecuadamente, con el fin de no producir un daño interno (si no se las expresa hay consecuencias negativas en la salud física y mental) ni dañar a los demás, (hacer o decir algo de manera inadecuada puede ocasionar consecuencias que luego podrían generar arrepentimiento).

Valga hacer notar que todo el tiempo las personas se están comunicando con el cuerpo, en cuanto a su ubicación espacial con el otro, a través de la expresión del rostro, gestos corporales, tono y volumen de voz. Al respecto Goleman (1996, pág. 14) señala que neurofisiológicamente “las expresiones faciales observadas en otros rostros pueden desencadenar en el otro una respuesta refleja de imitar la expresión observada”.

Este reflejo de imitación favorece una especie de puente intercerebral que expone al individuo a influencias emocionales más sutiles de quienes le rodean (personas más sensibles son más influenciables que personas insensibles). Además añade que esta situación de transacción entre las personas ocurre casi sin que se den cuenta.

### *6.3.2 Procedimiento*

Para la dinámica primeramente la Facilitadora deberá ejemplificar lo que se hará, expresando lo más ilustrativamente que pueda las acciones que se narre en el cuento. Pide a uno de los participantes que lea el cuento de ejemplo mientras ella demuestra los movimientos que deben hacerse.

En realidad lo que se solicita es que mientras escuchan el relato las personas que estarán caminando en círculo realicen las mímicas correspondientes a la historia. El cuento de ejemplo se titula el ratoncito gruñón

Era un ratoncito pequeñito, pequeñito que todo el tiempo andaba con una carita de enojado, a veces se lo veía sonreír, pero eran raaaaaaaras veces; tenía la fortuna de contar con una familia que lo quería mucho, mucho y lo aceptaban como era.

Cuando jugaba con sus hermanitos él siempre quería ganar, quería ser el primero en todo; cuando uno de sus hermanitos lo superaba en algo de inmediato se enojaba y empezaba a hacer sus berrinches, gritaba, lloraba y pateaba la pared. Su mamá veía esto y se enojaba muchísimo y lo mandaba a un rincón para castigarlo.

El tiempo transcurrió y el ratoncito creció y casi no había cambiado en su conducta, estaba acostumbrado a ganar siempre y si alguna vez perdía se enojaba muchísimo y como siempre hacía su berrinche, solo que, como había crecido, ya no hacía pataletas, más bien, ponía una enorme cara larga tratando de hacer sentir mal a todo aquel que se le acercaba y efectivamente lo lograba, alejaba con su cara larga aún a los seres que más lo querían.

Un día que andaba paseando por el parque se encontró con un patito que le pidió que lo ayudara a levantar una tabla que estaba obstaculizando la entrada a su casita. El ratoncito no le hizo caso y se fue como siempre con una expresión molesta y de ofensa; siguió caminando, cuando se le acercó una hermosa mariposa que le pidió que la ayudara a llevar una bolsita llena de polen, a lo que el ratoncito nuevamente se negó, pero esta vez más rotundamente que nunca.

Y se fue caminando por un sendero que jamás había recorrido. Aparentemente era seguro, se confió y siguió adelante, cuando de pronto sintió que se acercaba alguien, y claramente le dio mucho miedo y por un

momento su cuerpo no respondía..., sintió que no podía moverse, haciendo un poco de esfuerzo se “desparalizó” y logró esconderse, miraba hacia todas partes y no veía a nadie.

Pero seguía sintiendo que alguien se acercaba entonces muerto de miedo, temblando y con ganas de llorar se escondió aún más en el fondo de aquella cueva, tan al fondo tan al fondo que creyó ver un par de ojos que lo miraban fijamente, entonces no supo que hacer y gritando muy fuerte salió de su escondite olvidando que afuera había alguien que lo seguía.

Y corriendo, corriendo, espantado y con mucho miedo, se vio fuera de la cueva. En el camino encontró una casita en el tronco de un árbol, quiso esconderse ahí, pero al paso salió un pájaro carpintero que lo expulsó de inmediato “ushale, ushale”. Sin saber qué hacer siguió escapando cuando de pronto encontró una madriguera en el suelo, quiso esconderse ahí pero no pudo porque un topo cegatón lo empujó fuera de ella.

Siguió corriendo y una vez más logró encontrar una casita hecha de madera que estaba con la puerta abierta, el ratoncito entró sin pedir permiso ¡rápido, apurado! y sin darse cuenta ya estaba en el comedor de aquel humilde hogar.

¡Sorpresa! de pronto alguien le tocó la espalda. El asustado ratón lentamente miró atrás suyo y vio que era ¡el patito!, a quien momentos antes le había negado su ayuda. Entonces pensó “él seguramente también me botará y con mayor razón porque no lo quise ayudar”... Pero no fue así, el patito, al contrario, lo invitó a pasar y sentarse a la mesa para compartir su deliciosa cena.

El ratón gruñón no supo cómo reaccionar, estaba sorprendido, pero feliz a la vez, ya que el patito a quien no quiso ayudar, sin pensarlo dos veces lo ayudó el doble.

Desde entonces el ratoncito gruñón comenzó a cambiar, andaba más feliz y amable con todos, colaboraba y sonreía, porque se dio cuenta de que en el mundo no hace falta seres malos y rencorosos.

Hasta aquí se hará el ensayo de la narración del cuento. Es posible que la primera parte la haga sólo la Facilitadora y en la medida en que el cuento se relate invite a los otros participantes a unírsele.

Para el cuento siguiente, una vez comprendida la forma de trabajo se les pide a los participantes que se sienten cómodamente en círculo, con la vista hacia afuera y con la espalda hacia el centro del círculo. Se les dice que cierren los ojos y se les enseña una técnica de respiración para que se relajen y concentren (la técnica puede observársela en el módulo siguiente).

Luego la Facilitadora les pide que se levanten y que formen un círculo a su alrededor. La distancia debe ser de un metro entre participantes y entre estos y la Facilitadora. Todos, al oír la narración deberán realizar las acciones correspondientes. En esta dinámica, se les recuerda que sólo se aceptan silbidos, lenguaje corporal o cualquier otra forma de expresión que no sea la verbal.

Estas en lo alto de un hermoso árbol de eucalipto en un pequeño nido donde te encuentras alegre y piando, ansioso por iniciar el día para salir a buscar tu alimento, encontrarte con tus amigos, jugar y hacer muchas otras cosas más.

Cuando ves que ya es posible levantar vuelo, lo haces y comienzas a volar alto, muy alto, sintiendo la suave brisa acariciando tu rostro, te sientes tan alegre que empiezas a hacer piruetas en el aire haciendo giros y círculos atravesando las verdes praderas.

Con la dicha en el corazón llegas a un riachuelo para descansar un poco tus cansadas alas; bebes un poco de agua del cristalino riachuelo, cuando repentinamente oyes a lo lejos unos disparos y de inmediato observas como salen de entre los árboles las otras aves todas diferentes a ti, las ves huir despavoridas y no sabes qué hacer.

Lo primero que sientes es miedo porque no sabes qué es lo que está pasando y solo haces lo que los demás animales hacen, huir, escapar para estar a salvo. Levantas vuelo tratando de alejarte lo más que puedes del lugar peligroso y esconderte y ponerte a salvo, cuando oyes que los disparos quedaron atrás.

Cansado y asustado te escondes en lo alto de un árbol y piensas ¡saldré nuevamente en cuanto pase el peligro! Cuando observas que todo se ha tranquilizado tímidamente sales porque además ya sientes hambre y quieres comer algo.

Nuevamente levantas vuelo y comienzas a buscar tu alimento, a lo lejos observas unos hermosos árboles frutales. Te alegras mucho, mucho y te diriges hacia ellos, no sabes de cuál alimentarte primero, de los árboles de duraznos, de damascos o probar de los ciruelos. Te decides por los duraznos y mientras comes se te acerca otra ave y la ves que está triste.

Te acercas y le preguntas qué pasó, cuál la razón de su tristeza. Entonces te responde que fue algo muy triste lo que le pasó. Insistes en que te cuente y ella te dice que momentos atrás estaba muy contenta junto a sus hermanas cuando aparecieron los hombres y les dispararon. Todos intentaron escapar y en la huida se dispersaron incluso ella y hermanas y ahora no sabe cómo encontrarlas.

Entonces decides acompañarla en la búsqueda de sus hermanas, y juntos van volando, atravesando praderas y bosques lagunas, ríos y riachuelos. Hasta que llegan a un sembradío de maíz donde encuentran a las hermanas; están tan felices y tú también que se enredan en un abrazo cariñoso.

Luego de esta travesía te despides de tus nuevas amigas para regresar a tu nido, al cual vuelves cansado y alegre porque hiciste tu buena obra del día y por qué viviste e hiciste nuevas amistades.

Ya, en tu nido descansas y sueñas dándole paz y tranquilidad a tu agitado cuerpo.

### 6.3.3 Para socialización

En plenaria, luego de haber concluido la actividad se comparten opiniones acerca de cómo se sintieron, si les gustó la actividad y qué aprendieron. Se hace hincapié en la necesidad de saber controlar las expresiones y de hacerlas de tal manera que sean claras para el resto de las personas.

## 6.4 CUARTO MÓDULO: CONTROL EMOCIONAL

El último módulo de la primera sesión está destinado al trabajo de control emocional, siendo el objetivo el *adquirir herramientas que apoyen al control emocional*.

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |   |
|--|---------|---------|---|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material                                |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores          |
| Técnicas:<br>"Respiración"             | 20 min. | Aula    | Sillas según número de<br>participantes |
| "Relajación"                           | 20 min. |         | Colchonetas                             |
| "Control mental"                       | 20 min. |         | Guías de las técnicas                   |
| Reflexión                              | 30 min. | Aula    | -----                                   |

### 6.4.1 Temática de exposición

En la primera fase de exposición se explican básicamente los siguientes puntos:

- ✧ Sentir o tener emociones positivas o negativas no es malo, lo que afecta en realidad es la forma cómo se las expresa.
- ✧ También es importante considerar la forma cómo se deja que estas emociones afecten tanto de manera personal como social.

✧ Controlar las emociones exige inicialmente su reconocimiento. Una vez identificada la emoción será preciso trabajarla.

Si bien no se puede saber qué emoción concreta activará un determinado pensamiento, sí se puede decidir sobre qué pensar (Goleman, 1996). Y es aún más importante tomar en cuenta que los problemas y dificultades afectan en la medida que la persona misma lo permite.

#### 6.4.2 *Procedimiento*

Para la fase de técnicas la Facilitadora dotará a los participantes de las diferentes técnicas de relajación, respiración y control mental, en forma pausada, con un tono de voz acorde a las actividades.

Para comenzar a practicar técnicas de respiración, lo más aconsejable es reservar unos minutos al día para realizar los ejercicios en un ambiente tranquilo. Con el tiempo, estas técnicas se volverán naturales y se podrá emplearlas en el día a día para afrontar situaciones estresantes y controlar la sudoración excesiva. Las técnicas de respiración que se vivenciarán son tres (Hoeger, 2007, págs. 158-159):

- 1) **Respiración abdominal o diafragmática:** esta técnica se basa en el movimiento del diafragma, haciendo subir y bajar el abdomen. Lleva una gran cantidad de aire a los pulmones y promueve la oxigenación de la sangre. Actúa sobre el plexo solar liberando la ansiedad, mejorando la circulación sanguínea y masajeando suavemente los órganos abdominales.

Primero nos acostamos boca arriba, en una posición lo más cómoda posible. Para ello podemos colocar cojines bajo la cabeza y las rodillas.

Expulsamos todo el aire de los pulmones varias veces para vaciarlos completamente de aire residual. De un modo natural, esta exhalación prolongada provocará la necesidad de inhalar más profundamente.

Inspiramos llevando el aire hacia el vientre. Apoyamos las manos sobre éste y comprobamos que se mueven con cada inhalación.

Retenemos el aire en los pulmones durante unos instantes.

Expulsar el aire relajando el vientre: éste se desinflará, haciendo que las manos vuelvan a su posición inicial. Al final de la exhalación, contraer el diafragma hacia los pulmones para expulsar todo el aire.

Nos quedamos unos instantes “en vacío”, disfrutando de la sensación de relajación. Sin embargo, es importante no forzar la retención de aire: al sentir la necesidad de inhalar o exhalar se debe seguir este impulso, no combatirlo.

- 2) Respiración completa: también llamada respiración yóguica, esta técnica aprovecha toda la capacidad pulmonar y ejercita también el control mental, proporcionando la máxima serenidad y concentración. La inhalación y la exhalación se realizan en tres fases: abdominal, costal y clavicular.

Podemos practicar esta técnica sentados. Para las primeras veces, se recomienda acostarse cómodamente como en el ejercicio anterior.

Colocamos una mano en el abdomen y otra en el pecho y exhalamos a fondo 2 ó 3 veces.

Comenzamos una respiración lenta y profunda llevando el aire a la parte inferior de los pulmones y sintiendo como se mueve la mano situada en el vientre.

Continuamos expandiendo la zona de las costillas y por último llenando la parte alta de los pulmones, haciendo que las clavículas se levanten. Este paso podemos percibirlo a través de la mano situada en el pecho.

Retenemos unos instantes el aire sin tensar la cara, el cuello o los hombros.

Comenzamos la expulsión haciendo que el aire salga primero de la parte superior, a continuación de la zona de las costillas y por último del abdomen, de manera inversa a la inhalación. El aire debe expulsarse completamente.

Mantenemos los pulmones vacíos durante unos instantes y repetimos el proceso.

- 3) Respiración profunda: la clave es respirar profundamente desde el abdomen, obteniendo todo el aire fresco posible para los pulmones. Cuando se respira profundamente desde el abdomen, en lugar de respiraciones cortas desde la parte superior del pecho, se inhala más oxígeno.

La próxima vez que te sientas estresado, tómate un minuto para disminuir la velocidad y respirar profundamente.

Nos sentamos cómodamente con la espalda recta. Ponemos una mano en el pecho y la otra en el estómago.

Inhalamos por la nariz. La mano sobre el estómago debe levantarse. La mano en el pecho debe moverse muy poco.

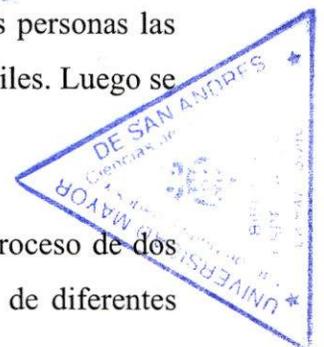
Exhalamos por la boca expulsando el aire tanto como podamos mientras contraemos los músculos abdominales. La mano sobre el estómago debe moverse al exhalar, pero la otra mano debe moverse muy poco.

Continuamos respirando por la nariz y exhalando por la boca. Tratamos de inhalar suficiente aire para que la parte baja del abdomen se eleve y contraiga. Contamos lentamente mientras exhalamos.

Si tienes dificultades para respirar desde el abdomen mientras estás sentado, trata de acostarte sobre el suelo. Coloca un pequeño libro sobre tu estómago y trata de respirar de manera que el libro se eleve mientras inhalas y caiga mientras exhalas.

Una vez realizadas las técnicas tantas veces sea necesario para que las personas las comprendan se les pide que piensen en qué situaciones podrían serles útiles. Luego se pasa a la técnica de relajación.

La relajación muscular puede ser progresiva y eficaz. Se trata de un proceso de dos etapas en las que, sistemáticamente, se tensan y relajan los músculos de diferentes grupos en el cuerpo.



Con la práctica regular, la relajación muscular progresiva da una íntima familiaridad para comprender lo que la tensión representa en los músculos, así como una relajación total que se siente en diferentes partes del cuerpo. Esta toma de conciencia ayuda a detectar y contrarrestar los primeros síntomas de la tensión muscular que acompañan a la tensión. Y como el cuerpo se relaja, también la mente. Pasos a seguir (Payne, 2005):

- 1) Si lo deseamos nos sacamos los zapatos para estar más cómodos.  
Iniciamos con la respiración para relajarnos, respirar y realizar respiraciones lentas y profundas (se ejercitan las respiraciones aprendidas anteriormente).  
Centra tu atención en tu pie derecho. Tómate un momento para observar cómo lo sientes. Poco a poco tensa los músculos de tu pie derecho, apretando tan fuerte como puedas.  
(Luego de 10 segundos se continúa)... ahora debes relajar el pie derecho. Debes concentrarte en cómo la tensión se evapora y sentir cómo tu pie se queda sin fuerzas y suelto.  
Permanece en este estado de relajación por un momento, respirando profunda y lentamente.
- 2) Luego se indica que se trabajará el pie izquierdo. Siguiendo la misma secuencia de la tensión muscular y la liberación. Poco a poco se guía para pasar al muslo derecho, al izquierdo, las caderas, para pasar luego a los músculos del estómago, pecho, espalda, brazo derecho y mano, brazo izquierdo y mano. Finalmente se pasa al cuello, hombros y cara.
- 3) Por último se les pide que contraigan todos los músculos de su cuerpo y seguidamente que los relajen lentamente.

En lo posible una vez concluido el último paso de la relajación se une inmediatamente con la técnica de imaginación y control mental, aprovechando el estado de distensión en el que se encuentran las personas.

Por tratarse de educadoras que trabajan con niños preescolares se diseñó una guía de control mental que las ayude a relajarse y alejarse un poco de la rutina laboral, en función a la demanda expresada durante el taller diagnóstico.

- 1) Se pide en un tono de voz suave y tranquilizadora que cierren los ojos para comenzar a imaginar lugares agradables.

Con los ojos cerrados imaginas que estás en tu casa del campo donde hay solamente naturaleza.

Es un hermoso día así que sería bueno salir de allí para pasear por el campo.

Comienzas a caminar y al mirar hacia el cielo ves un hermoso sol que no te quema, sólo te calienta haciéndote sentir bien.

Continúas caminando para llegar a un campo verde, lleno de flores coloridas y mariposas que revolotean y vuelan de flor en flor.

Una esas mariposas te llama la atención, por sus colores amarillos y naranja, vas tras ella queriéndola alcanzarla mientras sientes que una suave brisa te acaricia el rostro y juega con tu pelo suelto. ¡Te sientes tan bien!

Cansada de correr tras la mariposa llegas a un río de un caudal suave y tranquilo, sacándote los calzados te metes rápidamente a sus aguas para refrescarte en ellas. ¡Aaahh, qué bien se siente!

Tus pies te lo agradecen, te agradecen la relajada sensación del agua fría.

Comienzas a chapotear y jugar en el agua, te mojas la cara, el cuello y sientes como el agua te refresca el cuerpo.

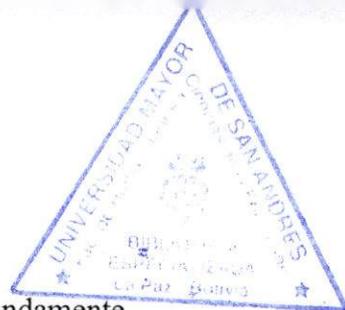
A lo lejos ves tu casa y piensas en volver a ella. Sales del río, te pones los zapatos y vuelves por el mismo camino que recorriste.

Pasas por el campo verde con sus coloridas flores, caminas feliz y tranquila.

Es una sensación agradable, te sientes segura, feliz, llena de energía.

Llegas a la puerta de tu casa entonces un gran cariño brota de ti misma y te abrazas... Sientes como ese amor te envuelve... es un sentimiento inmenso que te expresa lo importante que eres para ti misma, lo valiosa que eres.

Respira profundamente tres veces.



Voy a contar hasta cinco y cuando llegue al cinco abrirás los ojos.

Uno... te sientes bien, tranquila, segura de ti misma. Respira profundamente.

Dos..., tres..., sabes que tienes total control sobre tus emociones y que gracias a ello podrás también controlar la forma como reacciones, te sientes feliz de hacerte cargo de tu vida.

Cuatro..., respira profundamente..., te sientes bien, tranquila, segura, relajada..., un sentimiento de bienestar y felicidad te invade.

Cinco..., abre los ojos.

En plenaria se comparte opiniones acerca de cómo se sintieron, si les gustó la actividad y en qué ocasiones podrían emplear estas técnicas. Es importante recordarles que la mayor parte de lo aprendido requiere práctica y constancia. Por ejemplo, si se usa un tipo de respiración y todos los días se practica, al cabo de una semana el cuerpo respirará de esta forma y ya no será necesario destinarle un tiempo específico para practicarla.

Lo mismo sucede con la relajación y el control mental. Si bien inicialmente el proceso de relajación puede tomar 30 minutos diarios, luego de una semana, apenas la persona se recuesta y empieza a tensar un músculo el resto del cuerpo asumirá la tensión y relajación por sí mismo, lo que hará que el tiempo se reduzca a 3 minutos.

En el caso del control mental esta técnica la persona puede utilizarla para lo que desee, bajo la premisa de que la mente es como una computadora: una vez que está programada cumple con sus funciones de forma inmediata; sin embargo es preciso repetir la orden de manera constante un tiempo.

Por ejemplo, la persona se relaja e ingresa a un espacio que ella misma se crea, en el cual puede darse "órdenes": "cada que una mis tres dedos (índice, pulgar y medio, acción que debe ser realizada paralelamente) inmediatamente me sentiré relajada, feliz, creativa y con ganas de solucionar cualquier situación que esté atravesando".

De igual forma la persona tiene que realizar sesiones mentales todos los días por espacio de una semana o dos y a partir de ese momento, cada que se sienta tensa, frustrada, preocupada, bastará con que una los tres dedos (sin necesidad de relajarse ni ingresar a un estado de meditación) para sentirse tal y como lo había programado.

#### 6.4.3 Para socialización

Para el cierre de la primera sesión será necesario realizar una breve evaluación de la misma, efectuando las siguientes preguntas: ¿Con qué se van? ¿Qué aprendieron? Luego del cierre se les da una tarea. Utilizar éstas tres técnicas en la semana y decidir cuál es la que practicarán de manera continua y por qué. Los comentarios serán expuestos al inicio de la siguiente sesión.

### 6.5 QUINTO MÓDULO: RADAR SOCIAL

El objetivo del quinto módulo es el que los participantes puedan *reconocer expresiones emocionales en los demás*. El módulo de radar social está orientado a trabajar la interacción emocional entre las mismas educadoras y de estas con los niños, como en anteriores módulos se seguirá una estructuración de actividades:

| Tabla de estructuración de actividades |        |         |   |
|--|--------|---------|---|
| Actividad                              | Tiempo | Espacio | Material  |
| Fase expositiva                        | 20 min | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores                                  |
| Dinámica "observando a los de afuera"  | 15 min | Calle   | 2 libretas pequeñas<br>Bolígrafos                               |
| Dinámica "el obsequio cariñoso"        | 15 min | Calle   | Tarjetas con gráficos de carita feliz, 5 para cada participante |
| Reflexión                              | 20 min | Aula    | ----  |

### 6.5.1 *Temática de exposición*

En la fase expositiva, en líneas generales los puntos centrales a tratar en este módulo son:

- ❖ Qué es la inteligencia social.
- ❖ Lectura de emociones en el rostro del otro.
- ❖ Conexión social.
- ❖ Contagio emocional.

La inteligencia social se refiere sobre todo a saber comportarse o manejarse en las relaciones interpersonales (Goleman, 2006). Cabe destacar que las personas cuentan con una sensibilidad a nivel cerebral que les permite conectarse con el “otro”.

### 6.5.2 *Procedimiento*

Luego de realizar una breve introducción en el tema, se continúa con la dinámica “observando a los de afuera”. Previamente se da las instrucciones; se les pide a los participantes que observen a los transeúntes desde una ventana, a manera de “cámara de Gessell”, antes de salir a la calle a observar “personas con determinadas expresiones faciales” e interactuar con ellas.

Luego se reflexiona entre todos sobre qué expresiones son las más fáciles de reconocer, con cuáles tuvieron problemas y cuáles son más comunes. Pasada esta etapa la Facilitadora pedirá que conformen grupos de dos para salir a la calle.

Para comenzar los participantes de cada grupo deben ponerse de acuerdo para identificar a la persona con la cual interactuarán y las preguntas que harán. Uno de

ellos se encargará de realizar la pregunta (preguntan la hora o una dirección<sup>18</sup>) mientras que el otro participante estará observando con mucha atención la expresión gestual de dicho transeúnte: este observador tiene una libreta; primeramente registra la percepción de quien interactuará; luego anota su propia percepción del transeúnte; finalmente anota la reacción emitida por parte del transeúnte y de su compañero<sup>19</sup>.

Luego de esto intercambian roles, en esta oportunidad el participante que registraba las percepciones será ahora quien interactúe con el transeúnte, mientras que el que interactuaba pasará a registrar la situación. Cada persona debe realizar cuatro preguntas a personas diferentes.

Al finalizar la actividad todos regresan y se socializa la experiencia no sólo en relación a cómo se sintieron al realizar la actividad sino sobre todo las dificultades que tuvieron al captar lo que la otra persona estaba sintiendo.

Durante la socialización, para introducir a los participantes a la segunda dinámica, se les habla acerca del contagio emocional. Seguidamente se pasa a la segunda etapa de la actividad donde nuevamente deben salir a la calle, para su realización. En este caso la Facilitadora debe ubicar un lugar estratégico desde el cual observar discretamente las interacciones.

Los grupos salen en esta ocasión para regalar pequeñas fichas con dibujos de “caritas felices<sup>20</sup>”; cada participante tendrá 5 tarjetas o fichas que deberá “obsequiar”, a los

---

<sup>18</sup> La dirección debe ser de conocimiento general, por ejemplo, preguntar dónde queda una plaza conocida por la mayoría de las personas o cómo llegar a un lugar céntrico.

<sup>19</sup> Por ejemplo. El sujeto 1 observa alguien que se acerca y le dice a su compañero: “la persona que viene parece triste”. El sujeto observa a la persona y anota en su libreta: “primer caso persona triste, yo creo que en realidad está preocupada” (o es posible que confirme la percepción de su compañero). El sujeto 1 se acerca a la persona y le pregunta la hora. El sujeto 2 observa la interacción y sólo luego que esta concluya anota en su libreta: preguntó amablemente y la persona no quiso contestar, se hizo a un lado y miró agresivamente (se anotan todas las emociones y verbalizaciones tanto de quien preguntó como del transeúnte).

<sup>20</sup> Si es posible cada grupo dibuja la carita feliz en las tarjetas que les corresponde.

transeúntes. Al momento de entregar las tarjetas deberán decir, lo siguiente: “¡le regalo una sonrisa!”, mientras la expresión corporal que emita debe ser de relajación y alegría. Al igual que en la primera etapa uno de ellos anotará todas las impresiones y sucesos (los mismos puntos anteriores). Se intercambian roles hasta acabar con las tarjetas.

### 6.5.3 Para socialización

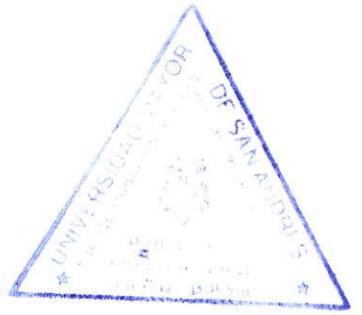
Al finalizar la actividad todos deben regresar al aula para socializar la experiencia de la misma forma anterior. Para la socialización es necesario volver a tocar el tema de los niños, haciéndoles notar la importancia de saber leer sus emociones para lograr atraer su atención.

## 6.6 SEXTO MÓDULO (ALTERNATIVO): AUTOCONOCIMIENTO

El objetivo del módulo es *promover el autoconocimiento y el autodesarrollo por medio de la percepción de los demás*. Cabe resaltar que se lo denomina alternativo porque quien facilita tiene la opción de retirarlo en el caso de que asuma que el tiempo no le será suficiente para su desarrollo.

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |   |
|--|---------|---------|---|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material  |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores  |
| La ventana de Johari                   | 40 min. | Aula    | Hojas blancas<br>1 gráfico de la ventana de Johari, por persona, en papelógrafo<br>Marcadores |
| Reflexión                              | 30 min. | Aula    | -----   |

### 6.6.1 *Temática de exposición*



En la fase expositiva, los puntos centrales a tratar en este módulo son:

- ❖ Cómo las emociones de culpa y preocupación estancan a las personas.
- ❖ Consecuencias de la culpabilidad y la preocupación.
- ❖ La importancia de la percepción del “otro” en la autoevaluación.

La culpabilidad es aquella emoción que a causa de un comportamiento pasado inmoviliza; demanda mayor energía emocional; la persona experimenta culpa sólo cuando este sentimiento le impide actuar ahora porque antes se comportó de una determinada manera. La preocupación, por otra parte, es el mecanismo que inmoviliza en el presente por algo que está en el futuro y por lo general es algo sobre lo que no se tiene ningún control.

La culpa tiene su origen a partir de la culpa residual que se refiere a la reacción emocional que la gente lleva desde sus memorias infantiles. Mientras que la culpa autoimpuesta se da cuando se infringe una norma adulta o un código moral adulto. Ambas cumplen con el propósito de mantener inquieto o inmóvil en el presente a quien lo padece (Dyer, 1985).

### 6.6.2 *Procedimiento*

Seguidamente se realiza la dinámica denominada “la ventaja de Johari”, la cual es individual en su primera parte y grupal en la segunda. Tiene como principal objetivo el incrementar la capacidad de apreciar cómo los demás reaccionan ante la conducta propia, para calibrar las relaciones con terceros y para actuar hábilmente según cada situación.

Las diferentes conductas se ven graficadas en una tabla que lleva por nombre “ventana de Johari”<sup>21</sup>, donde aparecen cuatro tipos de conducta:

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <b>Conducta/emoción conocida por uno mismo</b> | <b>Conducta/emoción desconocida por uno mismo</b> |
| <b>Conducta/emoción conocida por los demás</b>    | <b>PÚBLICA</b>                                 | <b>CIEGA</b>                                      |
| <b>Conducta/emoción desconocida por los demás</b> | <b>OCULTA</b>                                  | <b>“INCONSCIENTE”</b>                             |

En primer lugar la Facilitadora entrega a cada participante dos mitades de hoja, una doblada y otra extendida. En la segunda les pide que escriban dos emociones y tres conductas que son características de ellas y que asumen que todas las personas conocen; luego, en la mitad doblada escriben también dos emociones y dos conductas pero en este caso, son aspectos que la gente no conoce de ellos, cosas que siente y realiza en solitario. No pueden hablar y no deben ver al compañero de al lado. Al final colocan su nombre y entregan las hojas.

Seguidamente, la Facilitadora solicita un voluntario para que salga. Quienes quedan van dando características conductuales y emocionales de la persona que ha salido (en lo posible cuatro emociones que reconocen en ella y seis conductas) que son anotadas en un papel; entre todos eligen un representante para que sea quien le explique al voluntario lo que conversaron.

Al volver el voluntario la Facilitadora cuela el papelógrafo con la ventana de Johari destinado para la persona. Ella va leyendo de las primeras hojas, escritas en forma personal, cuáles son las emociones y conductas anotadas por el voluntario, mientras el representante de grupo compara una a una con lo que opinaron ellos.

---

<sup>21</sup> Para mayores referencias se puede revisar “los grupos T” o grupos de entrenamiento, de Kurt Lewin.

Cuando existen coincidencias se escribe en el papelógrafo la emoción o conducta en el cuadrante “pública” pues se trata de una característica conocida para la persona y por los demás; si hay emociones o conductas que no fueron identificadas en el grupo pero sí por la persona, las mismas son colocadas en el cuadrante “oculta”; finalmente, aquellas no mencionadas por la persona pero sí por el grupo se anotan en el cuadrante “ciega”.

Una vez socializados los resultados, la siguiente persona sale del aula y se reinicia la actividad. Este acto se repite hasta que todas las personas hubiesen completado su ventana.

### 6.6.3 *Para socialización*

La socialización debe realizársela luego de cada ejercicio personal, lo que implica que está inmersa en la dinámica. Se pregunta al voluntario acerca de qué fue lo que más le afectó de todo lo visto. Es importante reforzar el reconocimiento de emociones y la forma en cómo se las expresa, así como en algunos casos será preciso estar preparado para llevar a cabo una contención emocional si fuese necesario.

## 6.7. SÉPTIMO MÓDULO: DISCIPLINA

En el séptimo módulo se trabajarán técnicas para crear un ambiente armonioso y disciplinado dentro del C.I.E.F. El objetivo de esta actividad es *adaptar técnicas y herramientas que permitan una interacción adecuada con y entre los niños basadas, en emociones positivas.*

El presente módulo está dirigido a la construcción de herramientas en base a necesidades disciplinarias. A continuación la estructuración de la actividad a realizar:

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |                                |
|--|---------|---------|--------------------------------|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material                       |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores |
| Técnicas:                              |         |         |                                |
| Reglas                                 | 25 min. |         |                                |
| Elogiar el comportamiento              | 25 min. |         |                                |
| Paralingüística                        | 25 min. |         |                                |
| Actividad conjunta                     | 25 min. | Aula    | -----                          |
| Reforzamiento emocional positivo       | 10 min. |         |                                |
| Programación de la actividad           | 10 min. |         |                                |
| No amenazar en vano                    | 5 min.  |         |                                |

### 6.7.1 Temática de exposición

- 👑 La disciplina.
- 👑 Los límites dentro del aula.
- 👑 Reforzadores emocionales positivos.

De acuerdo con Casamayor (2007) si bien la disciplina es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, se trata también de un conjunto de técnicas y procedimientos que permiten a las personas lograr metas. El niño, en este sentido, necesita de un orden, de la disciplina para ser feliz y aceptado socialmente y para un sano desarrollo psíquico; este orden le da al niño un sentimiento de seguridad.

Para tomar el control del aula es conveniente colocar parámetros de convivencia y ciertos límites que pueden ir en forma de juego, utilizando relaciones con personajes imaginarios o mascotas. Asimismo es importante el reforzamiento constante de los límites y las reglas hasta que los conceptos o comportamientos formen parte de la vida diaria, del niño, y se vuelvan automáticos (López, 2002).

### *6.7.2 Procedimiento y puntos de socialización*

Para generar organización en el aula es necesario conocer algunas técnicas que ayudarán a la implantación de una disciplina eficaz. De allí la importancia de adaptar algunas técnicas ya conocidas y generar otras con las educadoras. Además, los espacios de socialización serán dados luego de cada técnica para ver su aplicabilidad, cambios a realizar o cualquier otro aspecto de importancia.

Se debe enfatizar en que cada técnica puede ser implementada cada semana y ser utilizada para premiar solo acciones positivas del niño.

#### **Técnica: reglas**

Las reglas tanto dentro del aula como fuera de ella tienen gran importancia. La actividad denominada “Los diez mandamientos” será replicada por uno de los participantes. Asimismo, la Facilitadora motivará a que se implementen variaciones.

La estructura de las actividades de la clase transmite orden, facilidad para predecir y seguridad. Cuando un niño aprende que puede realizar las actividades que han sido planeadas, empieza a creer que la clase es un lugar donde puede lograr éxito, además permite que el niño posea cierta organización externa.

Es conveniente poseer un panorama amplio en materia de reglas. En primer lugar, se encuentran las reglas constructivistas que aplican a todos los niños del establecimiento y que deben ser transmitidas por todos los encargados (director, secretario y maestros); deben ser pocas y formuladas con simpleza, así como puestas en práctica de modo constante. Por ejemplo: “todas las personas son importantes, respeta sus sentimientos”. “Los muebles y los libros son para usarlos no para romperlos”.

En segundo lugar, las reglas de la clase se centran en los procedimientos que ayudan a los niños a triunfar en las actividades que emprenden. Las reglas se deben considerar como un medio para proporcionar seguridad y confianza a los miembros de la clase. Lo más importante es que las reglas reflejen los objetivos de desarrollo; cuando están claras y tienen significado para el desarrollo de la clase, los niños las asimilan en sus propios sistemas internos de control. Los objetivos a perseguir en la elaboración de las reglas pueden ser:

- ❖ Objetivo de comportamiento: “nos sentamos en la alfombra para la hora de cuentos”.
- ❖ Objetivo de socialización: “cuando tomamos las galletas tomamos una por vez”.
- ❖ Objetivos de socialización y comportamiento: “nos turnamos para bajar por el resbalón”.

Si bien el niño no ha de cumplir con los objetivos inmersos dentro las reglas de clase, sería prudente recurrir al moldeamiento de aproximaciones sucesivas hacia una repuesta deseada a través de reforzamientos positivos (sociales o materiales, elogios o adheribles) que básicamente no recompensaran la conducta esperada, pero si aquellas que poco a poco se van aproximando a la conducta deseada.

Entre todos se diseñan posibles reglas que se podrían instaurar en clases.

### **Técnica: elogiar el comportamiento y no la personalidad**

La técnica está centrada en cambiar la conducta del niño y no así cambiarlo a él, bajo la premisa de que la personalidad es más resistente a los cambios. Es por ello que no se debe decir “¡eres una niña buena!” que conlleva el mensaje de que “la persona es buena” y que debe mantenerse en ese camino; por tanto el objetivo es ser bueno siempre, lo cual es una expectativa imposible de cumplir.

En lugar de esto se debe decir “me gusta cómo le has hablado a tu compañera”, lo que refuerza una acción positiva realizada y promueve a que se la mantenga de esa manera. Por muchas veces que se diga “niño bueno”, el niño no se formará un concepto positivo de sí mismo, a no ser que tenga respuestas específicas a las propias conductas correctas, ya que la imagen de sí mismo está hecha de sus logros.

El modo más eficaz de formar una buena conducta es moldearla con elogios. Moldear con elogios es una herramienta educativa que debe usarse repetidamente para mostrar la aprobación de los comportamientos nuevamente establecidos del niño. Finalmente el elogio le comunica al niño cuáles conductas resultan apropiadas y cuáles no.

De igual forma, si se desaprueba una conducta es necesario hacer referencia a esa conducta específica y no a la personalidad “la forma cómo me has hablado no es la correcta, debes dirigirte a mí más educadamente”, en vez de decir “eres un malcriado”. El niño podrá cambiar la forma en que se dirige a una persona pero no le será posible “cambiarse a sí mismo” para ser más respetuoso.

Se puede incluir un role playing o simplemente que las personas empiecen a elogiarse entre ellas (o a censurar alguna conducta), a partir de ese momento y hasta el final de la sesión, tal cual se señaló en la técnica.

### **Técnica: manejo de paralingüística**

Consiste en hablar con un tono moderado de voz sin irse a los extremos de agudo o grave o al volumen fuerte o débil. La Facilitadora brindará a los participantes ejemplos paralingüísticos para dar una orden:

Ejemplo: el caso de Juan desobediente y testarudo:

- ❖ La maestra pide a Juan que no moleste a Marco, con un tono de voz agudo y en volumen alto. El niño no obedece porque “siente” la ansiedad e ira de la profesora y esto lo motiva a seguir con la conducta.
- ❖ La profesora vuelve a intentar con un volumen bajo. El niño no se da por aludido, porque “siente” que la maestra ha “perdido la batalla”.
- ❖ Ahora la maestra usa un tono grave, firmeza en las palabras que emplea y un volumen adecuado (que podría elevarse un poco): ¡Juan, no molestes a Marco! El tono, el volumen y el ritmo son percibidos por el niño y éste deja de molestar.

Puede ser que a la primera llamada de atención el niño no obedezca, pero si la técnica es reforzada podría producir en el niño una respuesta automática.

La Facilitadora solicitará a continuación realizar una dramatización (role playing) de una escena cotidiana, dentro del ambiente educativo, enfatizando la problemática que se tienen con los niños más “difíciles”.

Finalizada la escenificación pedirá a los participantes sentarse en círculo, para compartir emociones vividas durante la actuación.

Además se enfatizará en que el llamar la atención y castigar a un niño depende mucho del estado emocional en el que se encuentre la profesora; de ahí la importancia del autocontrol y el contagio emocional. Si una persona está tensa, enojada, triste, temerosa de los resultados o con cualquier otra emoción elevada no logrará que el niño le haga caso.

### **Técnica: preparación de una actividad conjunta**

Implica programar la realización de un trabajo durante toda la semana entre todos los niños, de la cual disfrutarán el último día de la semana, por lo general, viernes.

Para motivar a los niños previamente la profesora les mostrará el trabajo a realizar, por ejemplo construirán la casita de la mascota Doggy. Se inicia el proceso de elaboración y construcción de la casita de dicha mascota previa motivación: “Doggy no cuenta con una casita, ¿entre todos podemos construirla!”.

La profesora con anticipación tendrá recortadas, de cartón, las partes de la casita, dos mitades de un techo, tres paredes completas, una pared con abertura a manera de puerta y dos mitades de un piso.

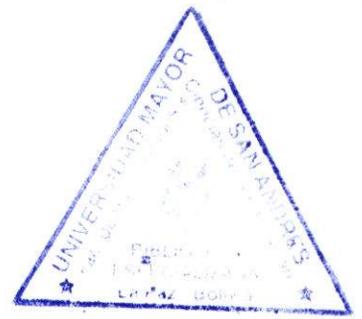
Las medidas pueden ir acorde al tamaño de la mascota:

- 1) Día uno: todos pintan con pintura al dedo las dos mitades del techo.
- 2) Día dos: por grupo todos pintan con crayones las cuatro paredes.
- 3) Día tres: por grupos decoran (pegan) con pedacitos de papel (lustroso, crepé) las dos mitades del piso.
- 4) Día cuatro: todos colaboran en el armado y pegado de la casita, dando indicaciones, pasando materiales, a la profesora.
- 5) Día cinco: juegan con Doggy y con su casita, todos los niños y por turnos.

Para finalizar, en la socialización se puntualizará sobre las ventajas de ésta técnica y la Facilitadora solicitará sugerencias de mejora o cambio a la misma.

La Facilitadora motivará a la reflexión de que el niño posee periodos cortos de atención y concentración y que es necesaria la implementación de actividades cortas y entretenidas.

Al mismo tiempo se les estará ayudando a desarrollar la paciencia y la espera, que tanta falta hace hoy en día.



### **Reforzamiento emocional positivo: el aplauso del gorila**

Esta técnica puede ser empleada, en los casos en que el niño realice una acción positiva, es decir que se lo puede felicitar con el aplauso del gorila, que será realizado por todo el curso (niños y profesora).

Todos estarán en una posición de gorila con las rodillas y la espalda, un tanto encorvadas y los brazos en una posición de paréntesis y todos harán el sonido onomatopéyico del animalito (Uj,uj,uj,uj,uj).

Esta misma técnica puede ser empleada también cuando el niño no haya logrado terminar su tarea, con la variante de animarlo con el aplauso para que lo haga.

Lógicamente que se puede realizar variantes; el gorila puede ser cambiado por un chimpancé, el cual puede demostrar su felicidad dando vueltas, rascándose la cabeza, rascándose los lados del tórax, chillando como chimpancé, en fin imitando al animalito que se elija.

### **Técnica: Programación de la actividad**

Es una técnica orientada hacia los límites. La planeación sistemática debería proporcionar al niño tanta sensación de control como sea posible. El proporcionar “elecciones sin selección” puede ayudar al niño a sentir que tiene alguna incidencia sobre su vida.

Un ejemplo de elección sin selección sería la pregunta: ¿quieres jugar con pelota afuera, o con el futbolín en la sala? Esto comunica que el niño no tiene opción, fuera de jugar y, con todo conserva el control sobre el juguete y el lugar.

La técnica será efectiva, cuando la profesora proporcione un rango limitado de opciones aceptables y reales para la elección. La pregunta “¿quieres jugar con la pelota afuera o ir al parque de diversiones?” es una falsa elección si el ir al parque de diversiones no es una opción real.

De esta manera el niño va aprendiendo procesos de toma de decisión dentro de márgenes aceptables y reales. Es necesario resaltar que una vez que el niño eligió y luego de que comenzó a realizar la actividad no puede cambiar su elección, puesto que se le estaría dando el mensaje de que “puede obtenerlo todo” o que “las decisiones no son únicas ni serias” (O’Connor y Shafer, 1996).

#### **Técnica: No amenazar en vano**

No hay que amenazar al niño con castigarle y luego obviar la amenaza o simplemente seguirla repitiendo. No hay que darle una segunda, tercera, décima oportunidad antes de entrar en acción. Se debe decir lo que se va a hacer y hacer lo que se ha dicho en todas las ocasiones.

La falta de consistencia y las amenazas vanas conducen a la mala conducta, que se convierte en más firme y más resistente al cambio. Anticipadamente el niño debe tener conocimiento de las conductas aceptables y las no aceptables, éste será el inicio para la aplicación de los reforzadores emocionales positivos.

En caso de que el niño haya incurrido en un mal comportamiento (berrinche) y las educadoras hayan “amenazado en negar algo” deberán cumplir, con el objetivo de demostrar el principio de autoridad desde el cumplimiento “de una advertencia” hasta el cumplimiento de un “reconocimiento o premio a la buena conducta”. Esto ayudará a que el niño se dé cuenta de que sus conductas generan consecuencias.



## 6.8 OCTAVO MÓDULO: EL TRABAJO CON NIÑOS “DIFÍCILES”

El último módulo se orienta a trabajar técnicas que pueden ser empleadas con niños que demuestran conductas agresivas, ansiosas o cualquier otra que perturban excesivamente el ambiente de trabajo. En este caso el objetivo es el mismo que el del anterior módulo: *adaptar técnicas y herramientas que permitan una interacción adecuada con y entre los niños, basadas en emociones positivas.*

| Tabla de estructuración de actividades |         |         |                                |
|--|---------|---------|--------------------------------|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio | Material                       |
| Fase expositiva                        | 20 min. | Aula    | Pizarra acrílica<br>Marcadores |
| Técnicas:                              |         |         |                                |
| El rincón de la reflexión              | 25 min. | Aula    | -----                          |
| Tiempo fuera                           | 35 min. |         |                                |
| Luz verde - luz roja                   | 25 min. |         |                                |

### 6.8.1 Temática de exposición

- ❖ Autocontrol.
- ❖ Manejo paralingüístico.



Primeramente la Facilitadora, junto con los participantes, realizará un breve repaso acerca de la importancia del autocontrol (“primero debo controlarme yo”), necesario, para controlar al niño “difícil”.

Goleman (1996), se refiere al autocontrol como la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a la edad; la sensación de control interno. Asimismo, es importante recordar las técnicas paralingüísticas ya que con los niños es preciso mantener la calma y emplear tono, volumen y ritmo adecuados para llamar su atención.

Seguidamente, la Facilitadora hará repetir ejercicios de respiración los cuales ya fueron realizados en anterior sesión (cuarto módulo).

### *6.8.2 Procedimiento y puntos de socialización*

#### **Técnica: el rincón de la reflexión**

Ésta es una técnica común que puede ser considerada como un castigo por haber manifestado una conducta inaceptable. Puede aplicarse en cualquier parte, lo mejor es elegir una esquina o una silla en el aula, sin ningún tipo de estímulo a su alrededor, para que el niño vaya directamente a pasar un rato cuando se lo castiga. Permanecerá en el rincón un minuto por cada año de edad que tenga, porque un tiempo demasiado largo minimiza el propósito de sentarse sólo a pensar sobre la infracción cometida.

Posteriormente se lo retira del lugar y se procede a la reflexión sobre la conducta negativa y finalmente un abrazo o un apretón de manos a manera de autoafirmación, aceptación y seguridad. El propósito de ésta técnica es el de bajar los niveles de manifestación emocional inadecuada.

#### **Técnica: tiempo fuera**

Esta técnica más bien puede ser considerada como un premio, que consiste en alejar al niño de su ambiente inmediato que le causa ansiedad o frustración. Debe ser trabajada conjuntamente con la anterior técnica.

Luego de haber concluido su tiempo de reflexión en el rincón, se le puede decir al niño que cuando algo le cause rabia, miedo o cualquier otra emoción causante de la reacción censurada, que avise a la educadora (verbalmente y de forma calmada).

Es muy importante que el o los responsables del cuidado del niño, en un inicio pongan especial atención en los momentos en que el niño está a punto de manifestar un comportamiento no aceptable, de ahí que deben orientarlo sobre éstas reacciones y sus consecuencias. Posteriormente los padres o profesora, deberán ayudar al niño a darse cuenta de la emoción (ira traducida en la agresión o la inhibición en caso de tristeza) que está a punto de expresar negativamente, es entonces que el niño con ayuda de sus cuidadores puede pedir un “tiempo fuera” para poder tranquilizarse.

Cuando el niño lo haga (no es necesario que diga que está “enojado”, sólo que se siente mal puesto que el niño por su edad no distingue las emociones que siente) es alejado de su ambiente inmediato; sale con la educadora a otro ambiente y ésta le enseña a hacer ejercicios de respiración inicialmente; cuando vea que el niño está tranquilo se le debe hacer reflexionar para luego terminar con un reforzamiento de aceptación (un abrazo y un beso); podrá tener la atención positiva y exclusiva de la profesora por cinco minutos, puesto que luego de la intervención de la educadora ésta sale del espacio y deja que el niño juegue por un momento.

En la medida en que se repitan estas interrupciones se va reduciendo el tiempo. Cuando se vea que el niño se controla de mejor manera ya no se lo aleja del espacio general sino que se lo mantiene allí, con sus compañeros, pero pidiéndole que cierre los ojos, respire e imagine que está en el salón de al lado. Esto será el producto de su primera experiencia, habrá aprendido a asociar “el tiempo fuera, actividad física” como una experiencia positiva, entonces, significará que el niño habrá aprendido a controlar sus emociones.

Asimismo, el niño aprenderá a asociar con beneficios el que haya aprendido a controlar sus impulsos y haya aprendido a expresarlos verbalmente. Otro punto importante de ésta técnica, radica en que los cuidadores también deben dar a conocer sus emociones, durante la reflexión del “tiempo fuera”, de no darse esto el niño aprenderá a reprimir sus emociones.

### **Técnica: luz verde-luz roja (control voluntario)**

El control voluntario es lo que capacita, en la edad preescolar, a contener una respuesta que estaba “preparada” e inhibirla. Los ejemplos pueden observarse cuando el niño actúa sólo conforme a las reglas (como cuando el organizador de un juego dice: “¡luz verde!”), cuando contiene los arranques emocionales negativos y cuando planea una estrategia a largo plazo para obtener una recompensa deseada (como ahorrar dinero para comprar un juego de nintendo).

Juegos como éste permiten practicar un tipo de conducta (como caminar rápido hacia la meta) y luego de pronto inhibir o suspender las acciones. Practicar bien estos juegos exige prestar mucha atención durante largo rato e interrumpir las acciones planeadas sin olvidar las reglas del juego. Cuanto más se emocionan los niños en estos juegos, más difícil es para ellos practicarlos bien. Cuanto más rápidamente van, más difícil es parar. Mientras más fuerte es la reacción, mayor es el desafío de su regulación.

## **7. TALLER DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA**

El taller dirigido a los padres de familia está confeccionado a partir de ocho módulos, repartidos en ocho sesiones. Cada sesión tiene una duración de 2 horas de trabajo aproximadamente.

Los seis primeros módulos están más orientados al trabajo personal en el conocimiento y expresión de emociones, mientras que los dos restantes se enfocan a técnicas y herramientas para el relacionamiento interpersonal, con niños y modos de crianza.

Debido a la similitud de las temáticas que se trabaja con educadoras y padres de familia en el espacio personal, los módulos son bastante parecidos, por lo que la

procedencia del material responde a la bibliografía y autores mencionados en el anterior acápite. Por ello simplemente se añaden los cambios a realizar y no la totalidad de los módulos, mismos que pueden ser observados desde la página 93.

## 7.1 PRIMER MÓDULO: CONGRUENCIA EMOCIONAL

Luego de la fase expositiva se procede con la dinámica: “el anclaje” para la que se requieren simplemente fichas. La dinámica está diseñada para un número de 8 a 10 participantes, con un tiempo aproximado de 30 minutos.

La Facilitadora solicita que el grupo de participantes se divida en dos equipos cada uno de 4 o 5 miembros para luego pedirles que se acomoden en círculo ambos equipos por separado, ya que se trabajará la actividad por turnos. Coloca las doce fichas (separadas en tres grupos por nivel de dificultad) en una mesa, de tal forma que no se pueda ver lo que está escrito en ellas.

Luego, explica las reglas de la dinámica:

- 1) Deben lograr una formación conjunta en el tiempo designado.
- 2) Deben cumplir con las señalizaciones que estarán en el instructivo.
- 3) Todos los integrantes tienen que ser partícipes y la estructura que conformen debe incluirlos (alguna parte de su cuerpo tiene que tocar otra parte del cuerpo de otro miembro del equipo).
- 4) Una vez conseguida la estructura según las instrucciones deberán permanecer en la posición mínimo 5 segundos.
- 5) Si cumplen todas las indicaciones en el tiempo determinado (inicialmente un minuto y luego en la medida que se hacen más anclajes se va reduciendo el tiempo) ganarán un punto.
- 6) Los puntos se suman y gana el que saque una mayor cantidad.

Para demostración se emplean dos instructivos:

- ✧ Ejemplo 1: Dos rodillas, dos pies, una espalda, cuatro rostros alegres.
- ✧ Ejemplo 2: Una nariz, una mano, una rodilla, una espalda, dos pies, uno alegre, un rostro triste, uno sorprendido.

La dinámica consiste en leer las instrucciones y lograr que el equipo las lleve a cabo exactamente. Se les explica que cada equipo es un barco que debe anclarse efectivamente para no caer por una cascada. Los puntos de anclaje se refieren a la parte del cuerpo que hace contacto con el suelo.

El equipo deberá buscar la manera para que estos puntos de anclaje tengan contacto con el suelo y que cada uno de los integrantes tenga al menos un punto de anclaje para asegurar el equilibrio del barco. No se puede aumentar los puntos de anclaje mencionados en la ficha (ejemplo: se piden cinco rodillas, dos codos, una nariz; los participantes deben darse el modo de que solamente estas partes del cuerpo estén en contacto con el suelo). Las partes del cuerpo no mencionadas en la premisa no serán tomadas en cuenta como puntos de anclaje y descalificarán al equipo.

Además, tendrán que mostrar expresiones emocionales en sus rostros, según las indicaciones que les toquen. Por ejemplo, si se pide dos rostros alegres, dos personas deberán mostrar sonrisas, mientras las restantes agachan la cabeza. De igual forma que con los puntos de anclaje, si en vez de dos hubiera tres personas sonriendo el grupo pierde.

Si existieran más personas de las programadas se puede mantener la dinámica pero esta vez participan varios equipos al mismo tiempo: si son tres, dos se guían por la misma instrucción y gana el equipo que logre cumplirla antes que el otro, mientras el tercer equipo sólo observa y evalúa el desempeño (como si fueran jueces). En la

siguiente ronda, el equipo que evaluaba se “mide” con el equipo ganador y así continuamente. Gana el equipo con más puntos o que más veces ganó anclajes.

A continuación, las instrucciones que serán realizadas en la actividad, pueden ir de lo más sencillo a lo más complicado.

- a) Anclaje 1: una oreja, dos manos, dos rodillas, tres pies, dos rostros enojados.
- b) Anclaje 2: cuatro pies, dos rodillas, una oreja, dos codos, cuatro rostros alegres.
- c) Anclaje 3: tres rodillas, una oreja, un pie, una espalda, una mano, dos rostros de tristeza.
- d) Anclaje 4: Un mano, dos manos, tres rodillas, una nariz, una mejilla, dos rostros de miedo.
- e) Anclaje 5: Tres manos, dos espaldas, una rodilla, una oreja, tres rostros de terror.
- f) Anclaje 6: Dos mejillas, tres rodillas, tres manos, una espalda, un codo, cuatro rostros de asombro.
- g) Anclaje 7: Dos orejas, cuatro manos, tres rodillas, dos espaldas, un rostro de miedo, un rostro de desprecio gozo.
- h) Anclaje 8: Tres espaldas, cuatro pies, seis manos, dos codos, dos rostros de preocupación, dos rostros de indignación.
- i) Anclaje 9: Dos espaldas, dos manos, dos rodillas, tres pies, dos codos, una oreja, una mejilla, un rostro de alegría, un rostro de miedo, un rostro de tristeza, un rostro de asco.
- j) Anclaje 10: Tres pies, dos rodillas, una espalda, dos codos, dos manos, tres rostros de enamoramiento, un rostro de odio.
- k) Anclaje 11: Un pie, cinco manos, una espalda, tres rodillas, un rostro de culpa, dos rostros de alegría, un rostro de resentimiento.

- l) Anclaje 12: Cuatro codos, una espalda, tres rodillas, dos pies, una oreja, un rostro de admiración, otro de cordialidad, uno de irritabilidad, un rostro de repugnancia.

Para la puntuación:

El equipo ganador será aquel que haya cumplido con las instrucciones, las cuales serán verificadas para su calificación por el equipo contrario en consenso con la Facilitadora, quien sobre todo registrara la percepción evaluadora de los participantes el equipo contrario.

Finalizada la actividad se pasa a la reflexión y a la enseñanza que dejó la actividad. Además de comentar sobre si les agradó la actividad y cómo se sintieron, en la reflexión se puede enfatizar en que las emociones no se presentan en cualquier momento, sino que siempre existirá un motivo para su expresión.

## 7.2 SEGUNDO MÓDULO: RECONOCIENDO EMOCIONES

Para la dinámica (la gallinita ciega, remitirse a pág. 99) se mantiene la idea sólo que en vez de colocar cuatro carteles en cuatro esquinas referentes a las emociones se colocarán sólo dos: tres signos de admiración (!!!) y una carita sonriente.

El primer cartel hace referencia a aquella emoción que más problemas ocasiona a la persona, sea porque genera respuestas adversas por parte de su entorno o por el malestar interno que le causa.

El segundo cartel hace referencia a la emoción que más beneficio conlleva al participante, sea por las consecuencias favorables que recibe del contexto o por la sensación de bienestar que le produce.

Una vez que los padres de familia han terminado de llenar su tabla de emociones, se procede de igual manera, tapándoles los ojos y guiándoles hacia uno de los carteles. Ellos deberán comentar qué emoción les afecta más (dependiendo al cartel que hubiesen llegado) sin que exista la necesidad de comentar situaciones.

Todos los padres tendrán que llegar a ambos carteles y dar una referencia acerca de sus emociones.

### 7.3 TERCER MÓDULO: EXPRESIÓN CORPORAL

El tercer módulo no sufre variación alguna respecto al visualizado en el taller de las educadoras (obsérvese en la pág. 103).

### 7.4 CUARTO MÓDULO: CONTROL EMOCIONAL

El cuarto módulo no sufre variación alguna respecto al visualizado en el taller de las educadoras (obsérvese en la pág. 109).

### 7.5 QUINTO MÓDULO: RADAR SOCIAL

El quinto módulo no sufre variación alguna respecto al visualizado en el taller de las educadoras (obsérvese en la pág. 116).

### 7.6 SEXTO MÓDULO (ALTERNATIVO): AUTOCONOCIMIENTO

Para la dinámica la ventana de Johari (remitirse a la pág. 119) lo único que debe considerarse es el tiempo que se tiene en relación a la cantidad de personas.

Una forma en la cual es posible reducir el tiempo es haciendo que cada persona exponga la conducta que considera “pública”; inmediatamente se pide a los presentes

que den a conocer otras características y emociones de la persona y entre todos se construyen los cuadrantes “ciego” y “oculto”.



### 7.7 SÉPTIMO MÓDULO: DISCIPLINA

En el séptimo módulo se reducen las técnicas a ser compartidas: se trabaja tiempo fuera, el rincón de la reflexión y no amenazar en vano que pueden ser vistas en el octavo módulo de educadoras (pág. 131) y la técnica paralingüística (pág. 122).

### 7.8 OCTAVO MÓDULO: EL TRABAJO CON NIÑOS “DIFÍCILES”

En el octavo y último módulo lo única técnica que se trabaja es “el rincón de la reflexión”.

## 8. TALLER DIRIGIDO A NIÑOS

El taller fue elaborado en base al programa “semilla de la educación” ejecutado por María Victoria Contreras (2011). De esta autora se tomó en cuenta la forma de intervención en cuanto a dividir la temática en bloques, por ser una experiencia nueva del trabajo con niños a nivel emocional-subjetivo.

Asimismo, se emplearon técnicas de los siguientes talleres:

- ❖ Ahmed, M. (2010). “Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil”.
- ❖ Vivas, M.; Gallego, D.; y Gonzalez, B. (2006). “Educar las emociones”.
- ❖ Rodríguez, M. (2010). “Proyecto de innovación e investigación educativa: relajación, educación emocional y valores”.

De igual forma se empleó información extraída de programas educativos de televisión y guías para educación inicial.

Tanto la información de talleres, programas como de guías sirvieron de base para la elaboración del presente taller, considerando que muchas de las actividades fueron adaptadas al contexto y necesidades investigativas.

El taller está dividido en tres bloques, cada uno con cuatro actividades que serán desarrolladas en doce sesiones.

Las cuatro primeras actividades están orientadas al trabajo personal, es decir al conocimiento (autoconciencia) de las propias emociones; mientras que las cuatro actividades correspondientes al segundo bloque se dirigen a la regulación (control) emocional. Para concluir están las sesiones enfocadas al trabajo de la expresión emocional adecuada o positiva.

Es de destacar que las fases en este taller<sup>22</sup> se encuentran mezcladas, es decir, no están diferenciadas por tiempos; de tal manera, mientras se hace la demostración con los niños (fase explicativa) se está introduciendo aspectos lúdicos y vivenciales (fase dinámica) y se les va haciendo preguntas acerca de cómo ellos aprehenden el material, lo que piensan, cómo se comportan, etc., (fase reflexiva).

## 8.1 PRIMER BLOQUE: CONCIENCIA EMOCIONAL

El objetivo del bloque de conciencia emocional está centrado en la reflexión sobre el conocimiento de las propias emociones, positivas como negativas, lo que implica *reconocer las emociones en el momento en que aparecen*.

---

<sup>22</sup> Se hace referencia a las fases expositiva, dinámica y reflexiva.

| Tabla de estructuración de actividades |        |          |   |
|--|--------|----------|---|
| Actividad                              | Tiempo | Espacio  | Material  |
| El duende de las emociones             | 60 min | Gimnasio | Teatril<br>Nacho (muñeco o marioneta)<br>Hada y sapo (muñecos)<br>Fichas de emociones                               |
| La varita mágica                       | 60 min | Gimnasio | Fichas de emociones<br>Varita mágica<br>Nacho<br>Caretas<br>Objetos para decorar                                    |
| El reloj de las emociones              | 60 min | Gimnasio | Reloj emocional<br>Historias emocionales<br>Fichas emocionales<br>Lápices, hojas de papel bond y lápices de colores |
| La leyenda del "Señor de Quisquirá"    | 60 min | Gimnasio | Caretas emocionales<br>Nacho<br>Leyenda en texto<br>Pizarras acrílicas y marcadores                                 |

### 8.1.1 Primera actividad: Nacho el duende de las emociones

El punto central de esta actividad es que los niños se familiaricen con Nacho, el duende, quien interactuará con ellos en todas las sesiones; además se empieza a introducir aspectos emocionales.

En ésta primera sesión el duende se presentará con los niños y dará a conocer el motivo de su presencia a través del relato de su vida, experiencias y aventuras, donde al mismo tiempo irá relatando las diferentes emociones que experimentó y que le trajeron consecuencias tanto positivas como negativas.

El objetivo de la actividad es lograr que el niño reflexione sobre aquellas acciones negativas y las consecuencias que pueden ocasionar, así como las emociones involucradas. Al momento de contar la historia de Nacho es importante que la Facilitadora haga “cortes” para preguntar a los niños qué creen qué pasó (antes de contar las consecuencias); o qué harían ellos (cuando se plantea una decisión complicada); qué creen que estaba sintiendo Nacho (ante una situación); si alguna vez estuvieron en una situación similar, etc.

### *Historia de Nacho*

Hola niños mi nombre es Nacho, pero todos me conocen como “el duende de las emociones” y vengo del mundo de los Picarols. Sé que su profesora les está enseñando todo sobre nosotros y nuestro mundo; y como nosotros vemos todo lo que hacen y vemos que les gusta mucho todo lo que les enseña, he venido para compartir con ustedes, muchas historias y actividades y enseñarles todo lo que pueda sobre las emociones, pero primero voy a contarles mi historia.

¿Quieren saber porque me llaman “el duende de las emociones”? , pues les contaré.

Si no me equivoco, ustedes saben que es lo que les pasa a los personajes del mundo de los Picarols cuando se portan mal ¿no? Pues eso me pasó a mí, ¡me convertí en sapo!

Eso pasó hace mucho tiempo, cuando era pequeño como ustedes. Era un duende que no me portaba bien, no hacía caso a lo que mi mamá me decía, siempre estaba enojado, gritaba mucho, a mis amigos les quitaba los juguetes, no ayudaba a nadie, me portaba ¡muy mal! Y lo peor de todo, es que no me importaba..., no quería cambiar porque yo pensaba,

que yo era el que tenía la razón y todos los demás estaban equivocados. Siempre pensaba en cosas negativas... y un buen día cuando me levanté, fui a lavarme los dientes y al mirarme al espejo vi mi reflejo... ya no tenía el aspecto de duende sino que me había convertido en un ¡sapo!

En lugar de cambiar y de preguntarme por qué me había convertido en un sapo me enfadé, me enojé mucho y seguí comportándome igual o peor... mi mamá ya ni me reñía, porque me tenía miedo y los niños del pueblo no querían jugar conmigo y escapaban de mí. Fue entonces que me fui quedando cada vez más sólo.

Pasaron los días y seguía sintiendo rabia y enfado porque nadie quería jugar conmigo y, de buenas a primeras empecé a correr hacia el bosque. Corrí como nunca había corrido, atravesado las ramas de los árboles y saltando los arbustos, hasta que me quedé sin fuerzas y me detuve. Al detenerme miré a mi alrededor y me di cuenta que había corrido tanto y sin rumbo que no sabía dónde estaba. Estaba perdido en mitad del bosque... ya no sentía rabia, sentía tristeza porque estaba solo y miedo porque esa situación no me gustaba nada...

De repente, a lo lejos escuché voces y me puse rumbo a esa dirección. Cada vez las escuchaba más cerca y podía identificar los diferentes sonidos: escuchaba risas de niños y niñas, escuchaba agua como si estuviera cayendo por una fuente, escuchaba gente bañarse y fue entonces cuando, de entre los árboles, pude ver aquel lugar.

¡Era un lugar hermoso! No era una fuente, lo que me imaginaba, sino una enorme cascada que se deslizaba por las rocas hasta llegar a un lago. Un lago enorme de aguas cristalinas con un camino de rocas que lo atravesaba. Todo estaba rodeado de árboles que se juntaban y llegaban al

cielo. Había flores de todos los colores, amarillas, rojas, moradas, azules... y estaba repleto de duendes y hadas que me saludaban con una gran sonrisa y me daban la bienvenida.

No entendía nada y me hacía muchas preguntas: ¿de dónde salía este lugar? ¿Quiénes eran todas estas personas? ¿Por qué me saludaban si no les conocía? ¿Por qué estaban tan contentos? Lo único que sabía era que aquello me gustaba y me hacía sentir muy bien y esa tristeza y ese miedo fueron desapareciendo poco a poco, hasta que una de las hadas me dijo: ¡Hola duende, bienvenido al bosque de la felicidad!

Fue entonces cuando me di cuenta que ya no era un ¡sapo! Me había vuelto a convertir en duende y me sentía muy feliz. Pero no entendía el por qué. Le pregunté al hada por qué ya no era un sapo si me había portado tan mal con mi familia y mis amigos.

Y me contestó que cuando te das cuenta de que te has portado mal y quieres arreglarlo te vuelves a convertir en lo que eres, en mi caso, un duende.

¿Y saben que más me dijo?

Que me iban a enseñar todo lo que sabían sobre las emociones para que aprendiera a controlarlas y así nunca más me convertiría en un sapo. Y así fue, aprendí todo lo que me enseñaron, entonces me ayudaron a regresar a casa. Les conté todo lo que me había sucedido y que para compensar lo mal que me había portado, les iba a enseñar todo lo que sabía sobre las emociones y desde entonces todos me llaman el duende de las emociones.



Finalizado el relato del cuento del duende de las emociones se pasa a recordar y describir aquellas emociones que éste vivenció en dicha narración y se lo realiza de manera demostrativa utilizando tarjetas con las diferentes expresiones faciales de las emociones conocidas, como también algunas nuevas (sorpresa, asco, enojo, ira, alegría, tristeza, miedo).

### *8.1.2 Segunda actividad: la varita mágica*

El objetivo es nombrar y reconocer las diferentes emociones a través de expresiones faciales y corporales.

Lo primero que se hace es entregar a los niños una careta. Se tienen que tener preparadas siete caretas (sorpresa, asco, enojo, ira, alegría, tristeza, miedo) por niño que reflejan la expresión facial de cada una de las emociones.

Supóngase que primero se les entrega la careta de alegría. Se les pide que imiten la expresión facial, que ejemplifiquen en qué casos están así y cómo es su expresión real. Luego de un intercambio y de demostrarles en qué situaciones la alegría se hace presente se les indica que es momento de decorar su careta como mejor les plazca. Para ello se les proporciona brillos, estrellitas, colores, pegamento y todo material que se tenga a disposición; sólo se les recalca que no deben pintar la boca y los ojos. Se repite la operación con todas las caretas.

Pasado el momento lúdico de “embellecimiento” de las caretas emocionales, la Facilitadora solicitará que todos se sienten en círculo en el piso, procurando que entre niño y niño haya un espacio razonable para su movilización (pararse, sentarse y también concentrarse). Luego solicitará un niño voluntario para que éste, luego de haber sido tocado por la varita mágica de la Facilitadora, exprese facialmente una emoción, la cual estará siendo observada por los demás niños (la Facilitadora le indica al oído una emoción).

En esta parte, la Facilitadora deberá tener especial cuidado en la elección del niño voluntario o mejor dicho en dar oportunidad a aquel niño que demuestre una conducta atenta a la actividad, ya que de elegir a un niño demasiado inquieto, desde el inicio, podría generar en los demás, la misma conducta y se pasaría más tiempo en tratar de tranquilizarlo y concentrarlo en la actividad, lo que ocasionaría dispersión en los demás.

Luego de estas consideraciones, la Facilitadora hará un ejemplo demostrativo para la realización de la actividad donde ella misma realizará cualquier expresión emocional facial de manera clara y hasta un poco exagerada para llamar la atención de los niños.

Seguidamente, el “niño voluntario” deberá proceder de la misma manera, solo que representado una expresión emocional facial. Entre tanto, los demás niños deberán reconocer la emoción, buscar sus caretas y colocárselas.

Finalizada la actividad, la Facilitadora pasará a preguntar acerca de cómo se sintieron al realizar las actividades, si les gustó y lo que aprendieron.

### *8.1.3 Tercera actividad: el reloj de las emociones*

Tiene como objetivo asociar las diferentes emociones a situaciones vividas, como también reconocer los propios sentimientos y los de los demás.

Esta actividad está dividida en tres momentos; en el primer momento de la actividad la Facilitadora, primeramente pedirá que los niños se sienten en su sillitas en círculo, en una posición cómoda que favorezca a la concentración y atención; ella estará inmersa en el círculo manipulando a “Nacho” a través del cual hará el relato de historias breves a los niños, quienes tendrán que poner las agujas del reloj en la emoción que crean que están sintiendo los personajes de las diferentes historias.

En el segundo momento de la actividad la Facilitadora motivará a los niños a contar experiencias personales, para luego preguntar a los demás niños cómo creen que se sintió su amiguito.

La Facilitadora dará un tiempo prudente para dar lugar a las respuestas, luego el niño que contó su vivencia personal se dirigirá hacia el reloj de las emociones para ubicar las manecillas de este en las caritas, según la emoción que sintió<sup>23</sup>.

Seguidamente en el tercer momento, la Facilitadora pedirá a los niños que definan en qué parte de su cuerpo “sienten tristeza”, en cuál alegría, amor, en “qué parte de su cuerpo se quedó algún malestar por una experiencia pasada”. A continuación enseñará a darle la bienvenida a esa parte tocándola y diciendo: Bienvenida... gracias.

La Facilitadora podrá desarrollar este momento de la actividad en tres diferentes periodos de la jornada y todos los días (al inicio de las clases, después del refrigerio y al finalizar la jornada), a fin de evitar el aburrimiento y generar momentos especiales de distensión y desahogo emocional.

Si se ve por conveniente es posible hacer la actividad en grupos de cinco, en un espacio aparte. Para complementar, la Facilitadora proporcionará a cada niño una hoja y un lápiz para que realicen el dibujo de las caritas en las que expresen las emociones que sus amiguitos contaron.

Posteriormente la Facilitadora pasará a preguntar a los niños cómo se sintieron al realizar las actividades.

---

<sup>23</sup> Esta técnica está relacionada con el automonitoreo, donde el niño verifica sus emociones al marcarlas en el reloj.

#### 8.1.4 Cuarta actividad: la leyenda el Señor de Quisquirá

Esta actividad tiene como objetivos trabajar la escucha activa, la empatía e identificar las diferentes emociones. Requiere la presencia de un co-tallerista para que colabore a los niños en el empleo de las caretas durante la narración de la historia.

La Facilitadora proveerá a cada niño de cuatro caretas emocionales, las cuales fueron adornadas por ellos en la sesión anterior. Luego les demuestra su uso indicándoles que cada que escuchen una emoción en el relato ellos deben buscar la careta indicada y colocarla a la altura de su propio rostro. Seguidamente y con Nacho relatará la historia. En el momento en que se produzca la identificación, la co-tallerista deberá brindar su ayuda a los niños que tengan alguna dificultad en realizar la actividad.

### LEYENDA DEL SEÑOR DE QUISQUIRA

*(Versión adaptada)*

*(Cuento extraído de la Guía para agentes de educación inicial del área rural, 1995)*

Cuenta una leyenda que un día un niño llamado Juanito, del lago Titicaca, había perdido su vaquita en el campo por lo que estaba muy triste... Empezó a buscarla por todo lado, pero no la encontró. Una semana después subió a un cerro y se tropezó con una piedra y se asustó mucho... pero siguió subiendo.

Al llegar arriba vio a un señor. Él le preguntó ¿qué haces por aquí hijo? ¿Qué has perdido? El niño le dijo muuuy tristemente... Perdí mi vaquita.

El señor le contestó diciendo: lleva éstas dos cartas, una al pueblo de Santa Elena y la otra a Copacabana y a tu vuelta te entregaré tu vaquita. En el camino, el niño vio que a lo lejos andaba un lobo, al verlo acercarse más y más comenzó a sentir mucho miedo... trataba de escapar y no



podía, entonces retrocedió poco a poco y logró esconderse detrás de un árbol, desde ahí observaba vigilante que el lobo se fuera, sentía mucho, mucho miedo... y no salía de su escondite.

Cuando el lobo se alejó salió con cuidado y se sintió alegre..., porque el peligro ya había pasado. Entonces agarró su bolsa y nuevamente retomó su camino.

Dejó la primera carta pero camino a Copacabana se encontró con un amiguito que quería jugar con él y como el niño no podía, le dijo: ahora no puedo porque tengo un encargo que hacer para que un señor me devuelva una vaquita que se me perdió. Su amiguito añadió con tristeza... ¡qué pena!, pero puedo acompañarte. Él respondió con mucha alegría... sí, vamos rápido.

Cuando ambos iban por el camino vieron que tres niños peleaban por una pelota estaban muy, muy enojados... tanto que uno de ellos, estaba rojo de ira..., y los otros dos estaban llorando... Al ver la tristeza... de los otros niños, el niño recordó que tenía que ir a entregar la carta para recuperar su vaquita, entonces decidió pasar de largo.

Con su amigo fueron corriendo muy apurados por el camino, cuando finalmente llegaron a Copacabana, los dos se sorprendieron... muuucho cuando vieron que el lago estaba más hermoso que nunca, pues parecía que dentro de él habían estrellas que hacían que el lago brillara intensamente.

Luego de esta grata sorpresa llevaron la carta hasta la iglesia y Juanito entregó al "padre Eustaquio" la carta que el Señor del cerro le había dado.

Luego los dos regresaron rápidamente al cerro, donde estaba el señor y se alegró... mucho, porque vio a su ¡vaquita! y su amiguito se sorprendió... porque la vaquita tenía una mochila. Al abrirla encontraron muchos juguetes y golosinas. Entonces de pronto oyeron una voz que les dijo: gracias, por haber llevado las cartas, la mochila es el premio por haberme obedecido.

Mientras tanto, al recibir las dos cartas la gente del pueblo de Santa Elena y Copacabana hicieron una Capilla y luego se fueron a recoger al Señor de Quisquirá hasta el cerro, con zampoñas, bombos y toda la música de la región. Y con mucho respeto y solemnidad lo depositaron en su capilla hasta el día de hoy.

Pasada la narración del cuento la Facilitadora, con el fin de observar si los niños fueron empáticos, proveerá a cada uno de pizarras acrílicas (elaboradas de material de reciclaje) y marcadores de agua, donde cada niño podrá dibujar el personaje del cuento que más le haya gustado; luego se les pregunta por qué eligieron ese personaje y qué significa su dibujo.

Finalizada la actividad la Facilitadora pasará a preguntar si les gustó el cuento y cómo se sintieron con esas actividades.

## 8.2 SEGUNDO BLOQUE: REGULACIÓN DE EMOCIONES

En el segundo bloque se trabajará el control propio de las emociones que se sienten en diferentes circunstancias; el objetivo es el de *fortalecer la habilidad básica de controlar los sentimientos a través de la adquisición de herramientas que apoyen al control emocional, para un mejor relacionamiento con los demás.*

| Tabla de estructuración de actividades |         |          |   |
|--|---------|----------|---|
| Actividad                              | Tiempo  | Espacio  | Material  |
| Asamblea de las emociones              | 10 min. | Aula     | -----   |
| Relajación                             | 10 min. | Gimnasio | Colchonetas<br>Cochechitos de juguete   |
| Visualización                          | 10 min. | Aula     | Cuento de visualización<br>Música de fondo  |
| El semáforo                            | 40 min. | Parque   | Globos grandes y pequeños<br>(rojo y verde)   |
| El masaje del ratoncito                | 10 min. |          | Canción de los animalitos   |
| Inicio de la elaboración de títeres    | 30 min. |          | Nacho (marioneta)<br>Pinturas al dedo<br>Tela<br>Lanas (negro y café)<br>Cartulina<br>Pegamento<br>Lentejuela de distintas formas<br>Tarjetas con nombres |
| ¿Y si estoy enojado?                   | 60 min. | Aula     | Nacho<br>Títeres que representan a papá, mamá y hermano   |

### 8.2.1 Quinta actividad: *asamblea de las emociones*

Para la fase de técnicas la Facilitadora dotará a los participantes de las diferentes técnicas de respiración, relajación y control mental, en forma pausada, con un tono de voz acorde a las actividades.

Por la extensión de las actividades, la Facilitadora empleará los inicios de cada sesión para ir introduciendo las técnicas. Enseñará a los niños a respirar para bajar niveles de ansiedad, hará realizar ejercicios de relajación muscular progresiva y visualizaciones que los ayudarán a crear un estado de paz y tranquilidad total.

Los ejercicios de respiración se desarrollarán en aula con todo el grupo, mientras que para el momento de la relajación, será necesario que todo el grupo sea concentrado en otro ambiente (gimnasio); estos ejercicios serán realizados preferentemente después del refrigerio. Finalmente, minutos antes de que deban regresar a sus hogares realizará los ejercicios de visualización.

### **EJERCICIOS DE RESPIRACIÓN**

Al entrar los niños harán cuatro ejercicios para desconectarse de sus casas, relajarse y centrarse.

La Facilitadora enseñará la respiración abdominal por edades: en niños de tres años acostados con un muñeco sobre su estómago, mirando como sube el muñeco y baja al respirar. Cuatro años, levantando los brazos al inspirar y bajándolos al espirar como si fueran sus brazos un ascensor, al subir se abre un poco la puerta. Bajando y vuelven a empezar. Cinco años, apoyando las dos manos sobre la barriga, sintiendo como suben y bajan, como si fueran un globo que se infla y se desinfla.

Como segundo paso, la Facilitadora enseñará a agradecer por algo relevante que haya pasado en algún momento del día. Según Annie Marquier “la gratitud es sanadora, abre el corazón y está en el origen del poder de la creación”.

A continuación, la Facilitadora motivará a los niños a decirse cosas bonitas entre sí, dirán a su compañero o compañera que este al lado derecho algo bueno sobre ella o él y le abrazarán o darán un beso, un apretón de manos, o se saludarán restregándose la nariz como los pequeños gnomos o el saludo del esquimal (se debe hacer la demostración respectiva).

### **EJERCICIOS DE RELAJACIÓN**

Será preferible dividir el grupo en subgrupos de seis participantes; la actividad dura 10 minutos. La Facilitadora pedirá que se coloquen en parejas; un niño acariciará a su pareja pasándole un cochecito de juguete por la cabeza, hombros y espalda; luego será el turno del otro niño. Dicho ejercicio se cambia al día siguiente para evitar la monotonía: un niño sentado en su silla es acariciado en la cabeza, hombros y espalda por otro que se encuentra detrás de él.

### **EJERCICIOS DE VISUALIZACIÓN**

La Facilitadora hará realizar a los niños varias respiraciones y enseñará la relajación tensando y relajando diferentes partes del cuerpo. Después empieza a contar la visualización sobre emociones, acompañándose de un fondo musical que transmita emociones positivas. La Facilitadora luego los despierta de manera especial. Estirando brazos, abriendo la boca y por último abriendo los ojos. Y diciendo “Buenos días”.

### **EJERCICIO DE VISUALIZACIÓN**

La Facilitadora pide con un tono de voz suave y tranquilizadora que cierren los ojos para comenzar a imaginar lugares y paisajes agradables.

“Con los ojos cerrados imaginas que estás en una pequeña casita en el campo, junto a tu papá a tu mamá y tus hermanitos(as) que están muy alegres y contentos por estar ahí junto a ti.

“Miras por la ventana y ves que hace un lindo día, miras hacia el cielo y ves hermosas nubes en forma de animalitos que brincan muy alegremente, te saludan y te mandan muchos besitos, te sientes muy feliz y decides salir a dar un paseo por el campo. Sales de tu casita y sin darte cuenta ves que golpeaste a una mariposita, entonces la levantas y la empiezas a curar, la acaricias y le dices que se va a poner bien, le pides perdón por haberla lastimado, la dejas descansar un momento y de pronto ves que empieza a mover sus alitas, te pones muy feliz y dejas que poco a poco empiece a volar de nuevo.

“Después de esto, sientes hambre y regresas a tu casita por el mismo camino, te sientes muy feliz porque ves que en la puerta te esperan tus papitos y tus hermanitos, tú corres rápido, rápido y cuando llegas a tu casita tus papitos y hermanitos te abrazan y te dicen que te quieren mucho, te sientes muy bien y feliz; entras a tu casita, respiras muy hondo tres veces (la Facilitadora cuenta y da señales de que también respira con ellos). Voy a contar hasta cinco y cuando llegue al cinco abrirás los ojos.

“Uno te sientes muy bien, respira hondo. Dos... tres... sabes que eres feliz y cariñoso(a) con tu familia y tu amiguitos. Cuatro... respiras muy hondo... te sientes bien y tranquilo. Cinco... levantas tus bracitos, abres la boca... abres tus ojitos y dices ¡Buenos Días!”.

Luego se les pregunta en asamblea lo que más les ha gustado de la visualización y se expresan utilizando las caretas emocionales.

### 8.2.2 Sexta actividad: el semáforo

La actividad consta de dos partes. Teniendo en cuenta que los niños tienen limitaciones en cuanto al tiempo de concentración y atención, cada parte del juego tendrá una duración aproximada de 20 minutos. Los materiales a utilizarse serán: globos de color rojo y verde, de dos tamaños; grandes para la Facilitadora y pequeños para los niños, la marioneta Nacho y cordeles.

Para iniciar la actividad la Facilitadora hará una breve demostración de qué es la ira y cómo se la expresa (demostración de expresión facial y corporal). Recreará diferentes situaciones que puedan provocarles enfado (“cuando quiero que me compren algo y no me lo compran”, o que quiera jugar con un juguete con el que está jugando otro niño); luego preguntará cómo reaccionan ellos en esos casos.

Después demuestra las reglas del juego:

- ❖ Cuando el globo verde (grande) sea levantado por la Facilitadora, todos se mueven, corren y saltan, nadie puede estar sentado o parado es decir, quieto.
- ❖ Cuando levante el globo rojo, nadie puede moverse, porque el globo se está enojando, todos estarán quietos, en la pose en que quedaron, mientras tanto la Facilitadora se paseará entre ellos y les hará cosquillas, los despeinará intentando que se muevan y se rían.

La segunda parte de la actividad consiste en que todos tendrán amarrados a sus tobillos pequeños globos (uno por tobillo). Tratarán de reventar el globo de color rojo de sus compañeros bajo la consigna de eliminar la ira y el enojo, respetando los globos verdes que representan la alegría<sup>24</sup>. Las reglas a demostrar son:

---

<sup>24</sup> A modo de juego se les puede pedir a los niños que pinten sus globos con sonrisas (los verdes) y caras enojadas (rojos).

- ✧ Cuando el globo verde sea levantado, todos tratarán de evitar que los otros niños les revienten los globos mientras que ellos tienen que reventar “solo el globo rojo de sus amigos”.
- ✧ Cuando el globo rojo sea levantado será señal de que el globo se está enojando o que alguien pisó y reventó el globo verde de “la alegría”. La consigna a seguir será: “evitar pisar los globos verdes de la alegría, felicidad y el amor”.

Para iniciar el juego se levanta el globo de color verde. Cada 15 segundos puede levantar el rojo (y verbalizar que lo está haciendo), pero si un niño revienta el globo verde de su compañero también deberá hacerlo.

¿Qué pasa si algún niño “demasiado inquieto o distraído” revienta el globo verde?:

- 1) Si Carlos reventó un globo verde la Facilitadora le recuerda las reglas del juego: “¡Carlitos! recuerda que dijimos que solamente podemos reventar el globo rojo del amiguito... de ahora en adelante revienta solo los globos de color rojo y no los de color verde teniendo cuidado de no lastimar el pie del amiguito”. El globo reventado del niño afectado deberá ser repuesto.
- 2) En caso de que el mismo niño reviente otro globo verde, con un tono de voz más grave se le insinúa que respete las reglas: ¡Carlitos! Recuerda lo que dijimos, tenemos que respetar el globo verde, para así seguir jugando. Si lo vuelves a hacer tendré que retirarte del juego.  
En caso de que otro niño hubiese reventado un globo verde se procede como en el punto anterior.
- 3) Si Carlitos por tercera vez revienta un globo verde se le aplica la técnica el rincón de la reflexión (puede ser vista en la pág. 131).

Una vez terminado el juego la Facilitadora invita a los niños a sentarse en círculo para proseguir con la reflexión: preguntará qué ha pasado con Carlitos, ¿por qué lloró?

¿Qué creen que está sintiendo? ¿Qué podemos hacer si nos enojamos? ¿Qué podemos hacer si estamos tristes? ¿Cómo podemos demostrar nuestra alegría?

Esta actividad se convierte en un recurso de la educadora ya que puede utilizar los globos para que los niños en clases sepan si pueden seguir o parar con el “desorden”.

### 8.2.3 Séptima actividad: el masaje del ratoncito

La Facilitadora cantará una canción de varios animalitos que van pasando por su espalda y que al pasar les relajan. Este masaje se hace con un niño acostado sobre la mesa y el otro de pie dándole el masaje. Se empieza con la canción y lo mecen, dan el masaje, y al terminar le dicen una cosa bonita, una caricia y le dan un beso.

Esta actividad puede ser complementada con el inicio de la construcción de su propio títere, en el cual se verán reflejados ellos mismos, y será realizado paulatinamente en cada sesión y culminada hasta antes de la última.

Nacho se encargará de motivar a los niños para la construcción de sus propias marionetas o títeres. Y dará las primeras indicaciones:

- 1) Primeramente se elabora la carita del títere, para ello se brinda a los niños las pinturas al dedo para que dibujen la expresión facial emocional que quieran (la cabeza del títere estará previamente trabajada por la Facilitadora); luego le colocan cabello; para esto se procederá al pegado de las lanitas (cortadas previamente).
- 2) Al otro día los niños podrán preparar la ropita de sus duendes; se les entrega un trozo de tela que podrán decorar a su gusto con lentejuelas de diferentes formas, luego les proporciona un trozo de cartulina en la que ellos podrán estampar sus propias manos, y las que posteriormente serán recortadas y pegadas, por la Facilitadora, al trozo de tela.

La unión de las partes y los últimos detalles los realizará la Facilitadora. En la última sesión del programa, los niños podrán jugar con sus propios muñecos juntamente con Nacho.

En lo posible cada sesión en que se realice la construcción del muñeco, la Facilitadora, preguntará si les gustó realizar la actividad, esto servirá para ver el grado de motivación que tienen los niños y así agregar o quitar algún detalle.

#### *8.2.4 Octava actividad: ¿y si estoy enojado?*

El objetivo de la actividad es el identificar situaciones que provoquen ira y la forma de canalizar esta emoción de manera positiva.

La Facilitadora con los títeres de Nacho, el papá, la mamá su hermanito, contará una historia que servirá de ejemplo para que vean cómo en situaciones en que las personas se sienten enojadas, pueden contar con estrategias para que el enfado desaparezca. Recuérdese que al igual que en la primera actividad es necesario interactuar con los niños mientras se relata el cuento.

### **EL PASEO**

(Nacho cuenta una de las historias que vivió con su familia)

Un día mis papás, mi hermano y yo nos fuimos de paseo al parque; estábamos muy contentos y felices, mi hermano y yo jugamos mucho, mis papás compraron para mi hermano y para mí unos ricos helados y luego seguimos jugando.

De pronto apareció una señora que estaba vendiendo unos lindos globos en forma de animalitos yo quise que mis papis me los compraran, pero no quisieron y yo entonces, insistí y rogué, lloré y me enfurecí mucho con

mi papá, me tire al suelo delante de él, y no me hacían caso, entonces me fui donde mi mamá y también le rogué mucho, pero ella me dijo que otro día me compraría el globo, que por ahora no se podía.

Yo estaba muy enojado, tanto que en una de esas me desquité con mi hermano, que estaba muy feliz caminando con mi papá, lo empecé a molestar empujándolo y jalando de la ropa, él me dijo que no lo molestara, y mi papá también me lo dijo y yo como seguía muy enojado seguí molestando hasta que mi papá me dijo que me fuera con mi mamá.

¡Yo me asusté mucho! Porque vi que mi papá estaba muy enojado conmigo lo cual me puso muy triste porque me habló muy fuerte.

De regreso a casa mis papás no querían hablar conmigo y mi hermano estaba igual de triste que yo y me dijo: Nacho respiremos juntos, como la hormiguita despacio y lento (Nacho enseña a respirar) y cuando me vio más tranquilo me dijo: ¡Nacho tengo una idea grandiosa!

Y yo le pregunté: ¿cuál es tu idea hermano? Y me dijo: ¿Por qué no pides disculpas a los papás, y así verás que ellos dejan de estar enojados contigo, porque además ya sabes que lo que hiciste en el parque estuvo mal? Por un momento yo no quería hacer eso, pero luego lo pensé mejor y me dije a mi mismo, lo que hice estuvo mal y eso fue lo que puso de mal humor a mis papás.

Luego avergonzado me fui donde ellos y les pedí que me disculparan por haberme portado mal. Entonces mi papá me dijo: ¡Nacho, te disculpo, pero en otra no lo vuelvas a hacer, porque de lo contrario no volveremos a salir de paseo! Y luego me dio un abrazo y un beso y yo me sentí muy

feliz y me prometí a mí mismo que en el próximo paseo no volvería a hacer un berrinche.

Una vez contada la historia se generará un espacio de reflexión y diálogo, en el cual los niños podrán contar situaciones en las que se sienten enfadados y qué harían ellos para sentirse mejor, Nacho también participará en la reflexión. Luego, la Facilitadora pasará a la socialización y preguntará cómo se sintieron con esta actividad.

En esta sesión los niños terminan de construir su títere, luego de haber seguido la secuencia de pasos ya detallados en la actividad siete.

### 8.3 TERCER BLOQUE: EXPRESIÓN EMOCIONAL POSITIVA

El último bloque se enfoca a *motivar una expresión emocional positiva, desarrollando la capacidad de sofocar la impulsividad que es subyacente a cualquier logro.*

| Tabla de estructuración de actividades |        |          |  |
|--|--------|----------|--|
| Actividad                              | Tiempo | Espacio  | Material   |
| El abrazo del oso                      | 60 min | Aula     | Reproductor de sonido<br>Música movida<br>Fichas emocionales<br>Maskin |
| El reloj de las emociones              | 10 min | Gimnasio | Reloj de las emociones<br>Nacho  |
| Mímate y míma a los demás              | 30 min | Gimnasio | Pequeñas pelotas<br>Música de relajación<br>Reproductor de sonido      |
| El rincón de las quejas                | 60 min | Gimnasio | Nacho<br>Titeres individuales de los niños                             |

### 8.3.1 Novena actividad: el abrazo del oso

La actividad estará dividida en dos partes una de juego donde manifiesten afecto y la otra donde reconocerán las expresiones faciales de las emociones y la consiguiente forma de reaccionar ante éstas. Cada actividad tendrá una duración aproximada de 30 minutos.

La Facilitadora preparará un ambiente donde los niños tengan la facilidad de movimiento para la realización de la actividad que estará acompañada de música. Les pide que formen un círculo grande (con la distancia requerida para que se puedan mover). Mientras suene la música todos bailan; cuando se la corte la Facilitadora dice: “el abrazo del oso de uno en uno” entonces ellos se abrazan a sí mismos. En el siguiente corte indica: “el abrazo del oso de dos en dos” para lo que los niños buscan a un compañero. Así sucesivamente, de tres en tres y se abrazan formando un trio, hasta llegar al número mayor que conozcan.

Para la segunda parte la Facilitadora, a través de Nacho, demuestra el juego: la Facilitadora pregunta y Nacho responde:

❖ ¿Niños qué podemos hacer cuando vemos a alguien triste? Se interactúa con las respuestas que den.

Luego la Facilitadora pregunta a Nacho: ¿Nacho, tú qué harías? A través de Nacho ella dará las posibles respuestas conductuales y emocionales: “cuando yo veo a una persona triste la toco suavemente y le digo ya no estés triste, aquí estoy, si me necesitas”.

❖ ¿Niños qué podemos hacer cuando vemos a alguien furioso y muy enojado? Luego de sus respuestas, la Facilitadora usa a Nacho para decir (a través de palabras y movimientos): “cuando yo veo a un niño enojado, me alejo”.

- ✧ ¿Niños qué podemos hacer cuando vemos a alguien asustado? Después de la interacción Nacho responde: “cuando yo veo a un niño asustado, lo abrazo, para hacerlo sentir seguro y acompañado”.
- ✧ ¿Niños qué podemos hacer cuando vemos a alguien alegre o feliz? Nacho responde: “cuando yo veo a alguien alegre solamente le sonrío, disfruto su alegría y solo si me lo permite grito y río a su lado”.
- ✧ ¿Niños qué podemos hacer cuando vemos a alguien preocupado por haber hecho algo malo o por que no hizo la tarea, o cuando esta avergonzado? “cuando yo veo a un niño preocupado o avergonzado, yo no digo nada, prefiero estar en silencio”.

Una vez explicada y demostrada la forma de reaccionar ante las emociones ajenas, la Facilitadora procederá a organizar el grupo para realizar un ejercicio de aplicación, que consiste en colar en la espalda de un niño “voluntario” una ficha emocional (él no sabe de qué emoción se trata) en la que hay una carita que refleja una emoción.

La Facilitadora solicitará que todos hagan un círculo, seguidamente pedirá que salga al centro el niño voluntario y le coloca la ficha en la espalda (los otros niños no pueden hablar). Luego la Facilitadora preguntará: ¿niños qué debemos hacer cuando vemos a alguien con esa carita (señalará la ficha en la espalda del niño)? Consiguientemente los motivará a dar la respuesta correspondiente con su propia conducta y sin hablar.

Después de que los niños hayan dado la respuesta con su acción, la Facilitadora preguntará al niño voluntario: ¿Qué carita (emoción) crees que tienes colada en la espalda?, el niño responderá, en caso de haber dado la respuesta correctamente se le dará una felicitación y un abrazo, en caso de no haberlo hecho se le dará otra oportunidad o se le dirá qué cree en función a las reacciones de sus amigos.

Esta actividad será realizada tratando en lo posible la participación de todos en general, aunque en algunos momentos, tengan que repetirse algunas fichas emocionales.

Finalizada la actividad Nacho el duende de las emociones hará la reflexión grupal, por ejemplo:

- ✧ Cuando mi mamá se enoja conmigo y me está gritando fuerte yo me alejo un poquito y bajo la mirada; luego deberé pedirle disculpas.
- ✧ Cuando mi profesora está triste yo me acerco y le digo que ya no esté más triste.
- ✧ Cuando mi amiguito está muy alegre, yo solamente le sonrío y me alegro con él.
- ✧ Cuando mi amiguito se ha hecho pis y está de vergüenza, yo no digo nada, porque también me puede pasar.
- ✧ Cuando veo a mi hermanito asustado y no quiere quedarse sin mi mamá, yo lo abrazo para que no se sienta solito.
- ✧ Cuando mi amiguito me quita mi juguete, yo me alejo y se lo digo a la profesora.
- ✧ Cuando mi amiguito me pega, le digo que no me gusta que lo haga, me alejo y le aviso a la profesora.
- ✧ Cuando mi amiguito me molesta mientras hago mi tarea, le pregunto si necesita algo.

La Facilitadora a través de Nacho dice: “ven niños, cuando alguien está con estas caritas (muestra las fichas emocionales) ya sabemos qué hacer, no lo olviden”.

### *8.3.2 Décima actividad: el reloj de las emociones*

La Facilitadora invitará a los niños a realizar la actividad en cada clase: cada vez que el niño esté sintiendo una emoción fuerte puede acceder libremente para tumbarse en la alfombrilla que hay al pie del reloj y relajarse quedándose tranquilo, durante unos cinco minutos aproximadamente. Antes de recostarse y luego de levantarse tiene que colocar la aguja del reloj en las emociones que está sintiendo.

Primeramente, la Facilitadora a través de Nacho, enseñará a los niños a usar de otra manera el reloj de las emociones.

Hará una demostración con Nacho, cuando se siente triste y tiene ganas de llorar, y prosigue describiendo sus acciones y llevándolas a cabo al mismo tiempo; Nacho se acerca al reloj de las emociones y coloca las manecillas en la emoción que está sintiendo. Luego si lo desea se echa o se sienta al pie del reloj; puede hacer algunos ejercicios de respiración como la hormiguita, ejercicios de relajación y luego imagina cosas bonitas con los ojos cerrados, después de unos minutos cuando ya se siente mejor y desea marcharse, Nacho, coloca las manecillas del relojito en la emoción que está sintiendo y luego se va.

Esta actividad está relacionada con la técnica tiempo fuera (ver pág. 131), lo que facilita el trabajo de la Educadora cuando tenga que enfrentar dificultades con la conducta de los niños en clases.

### *8.3.3 Onceava actividad: mímate y mima a los demás*

El objetivo de la actividad es que los niños experimenten emociones de tranquilidad y paz a través de la música. La música estará enmarcada dentro de la transmisión de emociones de alegría y paz.

Previamente los niños ubicados en diferentes lugares del ambiente (separados entre sí y de pie) representarán las emociones que sientan al oír la música, con el cuerpo y los gestos de la cara. Posteriormente, la Facilitadora (utilizando el títere) explicará acerca de cómo la música ayuda a relajarse y tranquilizarse.

Luego de haber experimentado y representado estas emociones se sentarán y contarán lo vivenciado.

La Facilitadora pedirá que se tumben boca arriba sobre la alfombra, con música relajante relatará un viaje imaginario hacia un lugar tranquilo en el que los guiará para que relajen cada parte de su cuerpo. En esta oportunidad la Facilitadora con la ayuda de la auxiliar (misma profesora) dará masajes a los niños en la espalda utilizando pequeñas pelotas.

Finalizada la actividad todos se sentarán en media luna mirando a Nacho y comentarán acerca de cómo se sienten y si les gustó la actividad. La Facilitadora motivará a los niños a nombrar la emoción que más sienten y les enseñará a controlarla y luego expresarla.

#### *8.3.4 Doceava actividad: el rincón de las quejas*

La Facilitadora iniciará la actividad con el juego del “¿lobo-lobo qué estás haciendo?”. Se colocan en círculo y se canta la canción; uno de los niños es elegido para salir corriendo y la Facilitadora lo persigue; al atraparlo todos paran. El niño atrapado va al medio del círculo y recibe su títere. En ese momento se explica la regla: “cada uno de nosotros va a decirle qué nos gusta de él (al niño en el centro del círculo), pero también cómo nos sentimos cuando nos molesta”<sup>25</sup>.

---

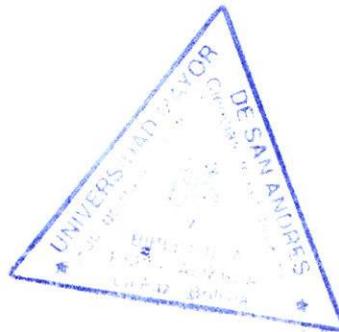
<sup>25</sup> No se trata de que los niños hagan sentir mal a su amigo ni que le coloquen etiquetas como “malo, pegador, etc.”, sino que le digan cómo les hace sentir a ellos.

Seguidamente, la Facilitadora invitará a Nacho para oír “quejas”. Con la ayuda de una canción, la co-tallerista, elegirá a un niño y su títere, para sentarse junto a Nacho y contarle lo que su compañero le hizo (le pegó, le hizo caer, lo empujó, lo arañó, le escupió o escuchó que un niño dijo malas palabras) el niño expresará sus quejas a través de su títere y con éste mismo le dirá al niño aludido aquello que le molestó y cómo le hizo sentir.

Luego de esto, Nacho (Facilitadora), se dirigirá a los demás niños para preguntarles lo siguiente: Niños ya escuchamos las quejas de (...) ¿qué creen que deberá hacer el amiguito...? Y ¿qué creen que podría hacer la amiguita...?

Con estas preguntas la Facilitadora estará motivando y solicitando, que los mismos niños pasen a dar soluciones posibles para ambas partes, es decir, para el niño aludido que molestó, como para la amiguita afectada.

Para finalizar la actividad todos los niños mediante sus títeres reflexionaran acerca de las emociones mal expresadas y sus consecuencias y comentarán lo aprendido, y como se sintieron con la actividad.



## CAPÍTULO V: RESULTADOS E INTERPRETACIONES

A continuación se dan a conocer los resultados obtenidos en el estudio, en las tres etapas de trabajo: diagnóstica, interventiva y evaluativa.

Considérese que por haber trabajado con los estamentos educativos de manera separada (con excepción de la última intervención) es preciso que los resultados también sean presentados de esta manera, según cada uno de los sub-grupos de trabajo.

### 1. RESULTADOS DE LA ETAPA DIAGNÓSTICA

La etapa diagnóstica consistió en determinar cuáles eran los elementos que requerían ser potenciados, reforzados o mejorados en relación a la expresión emocional. Para ello se trabajó con la observación participante no estructurada en el caso de los niños, compartiendo con ellos sus actividades en el Centro Infantil. Con las educadoras se aplicó un grupo de discusión y con los padres que accedieron a la intervención un taller propositivo.

Todas las técnicas aplicadas fueron condensadas en diarios de campo, mismos que son presentados a continuación.

#### 1.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO ESTRUCTURADA

La observación participante fue realizada por seis días consecutivos, desde el martes 4 de junio de 2013 al 11 de junio del mismo año. Fue realizada con el grupo compuesto por niños entre las edades de 3 y 4 años, con un aproximado de 16 asistentes (7 niñas y 9 niños). Esta técnica fue aplicada en las instalaciones del CIEF, en horarios de la tarde.



### *1.1.1 Primer día*

Al ingresar al aula juntamente con la Directora los niños saludaron de manera afectuosa. Inmediatamente la profesora describió la conducta de dos de los niños que más le preocupaban y que le significaban una dificultad para el buen desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Bajo su percepción Haziel es impulsivo y no puede controlarse, pega a niños y niñas de cualquier edad; luego está Dennis con las mismas características; indicó que prefiere sentarlos en una mesa, solos, para que no lastimen a los demás.

Después de escuchar las preocupaciones de la profesora se observó la interacción de los niños. Para lograr que se desarrollaran de manera natural y no se sintieran observados se propuso un juego de presentación, que consistía en decir el nombre completo en cuanto les llegara la pelota.

Durante el desarrollo de la actividad se observó que así como hubo niños que no tuvieron problema en decir sus nombres y apellidos, otros sólo mencionaron su nombre y algunos se mostraron tan inhibidos que no dijeron nada. En el caso de Haziel, fue uno de los niños que más molestó a sus compañeros, jalándoles de los cabellos y jugando a los disparos con su arma imaginaria.

Ya en actividad pedagógica la mayoría de los niños disfrutaban de su tarea; algunos pedían colaboración y otros, aprobación acerca de su tarea; los que terminaban comenzaron a jugar con bastante autonomía: iban a la vitrina donde estaban guardados los juegos didácticos los sacaban y comenzaban a jugar.

Dennis y Rossana tomaron juegos de rasis cada uno y jugaban de manera individual; al ver que Bruno estaba a punto de llorar puesto que tenía pocas piezas y no podía armar nada, se le pidió a Dennis que prestara a su compañero los rasis de color rojo; él empezó a llorar y gritar pidiendo que se le devolviera todo, ante lo cual la profesora

intervino y le obligó a “compartir”, recordándole lo que habían hablado anteriormente al respecto; sólo así Rossana y Alejandro se desprendieron también de algunos juguetes para compartirlos.

Terminada la actividad pedagógica, la profesora los hizo formar para ir a su refrigerio de media tarde; casi todos le hicieron caso con excepción de Haziél y Dennis que intentaban quitar la pelota a Diana, quien tenía que llevarla a fuera como se le pidió.

Llegando al parque se ayudó a los niños a lavarse las manos y acomodarlos en sus respectivos lugares alrededor de la mesa; luego se procedió a la oración y a repartir el refrigerio. Haziél continuaba molestando a sus compañeros (dándoles manotazos a manera de juego, gritando y golpeando la mesa) e incitándolos a que ellos a su vez lo hicieran con los demás. Al ver esto se intervino pero fue inútil, ya que Haziél se rehusó a ser cambiado de sitio agarrándose fuertemente de la mesa.

Mientras tanto Alejandro golpeaba la mesa y jalaba el mantel, acción que fue seguida inmediatamente por otros niños. La profesora intentó imponer orden pero al ver que nadie hacía caso se les dijo que se quitaría el mantel y así la mesa se quedaría sin “ropa” y eso se vería feo. Cuando se obtuvo su atención se les dijo que se volvería a colocar el mantel si todos levantaban sus manos; lo hicieron todos con excepción de Alejandro, quien al recibir su refrigerio imitó a sus compañeros.

Mientras comían los niños conversaban y reían entre ellos, pero una vez más Haziél comenzó a molestar a sus compañeros, y empezó a quitar a Jhoseph su refrigerio, éste no decía nada solo se reía.

Posteriormente se dio un pequeño espacio de esparcimiento en el jardín. Nuevamente Dennis y Haziél fueron los protagonistas; Haziél quiso quitar el ula-ula a Dennis y este no se dejó; en el forcejeo salió lastimado Dennis y se puso a llorar; se pidió a Haziél que pidiera disculpas y abrazara a su amigo, lo cual hizo.

Evan también se mostraba inquieto, jugaba sin cuidado, empujaba y trataba de arañar cuando alguno de sus compañeros lo molestaba. Quitó un autito a Emmanuel y le hizo llorar, ante lo cual también se intervino explicándoles que debían pedir por favor. La situación terminó con otro abrazo.

Al finalizar el tiempo de esparcimiento, las profesoras los prepararon para la salida, llevándolos al baño, aseándolos y abrigándolos. A las 18:30 comenzaron a llegar los padres para recoger a sus hijos; los pocos que iban quedando se entretenían correteando o jugando con pelotas.

En esta primera jornada se pudo observar sólo a aquellos niños que en cierta forma eran motivo de preocupación para la profesora, y no así a aquellos que no le dan muchos problemas, además que hubieron niños que faltaron a la guardería.

### *1.1.2 Segundo día*

La profesora dio inicio a la actividad del día que consistía en colorear los animales que viven en el agua. Durante el desarrollo de la actividad Haziel empezó a quitarle sus colores a Diana, a pesar de que él también tenía; parecía que sólo quería llamar la atención... Se indujo a Haziel para que pidiera los colores que necesitaba de buena manera y así no provocar el enojo de su compañera; al cambiar él de actitud hasta otra de las niñas (Rossana) le prestó su material sin que él lo pidiera.

Haziel desde ese momento trabajó con más alegría, mostrándose más amistoso con los otros niños que estaban a su alrededor.

Mientras tanto, al otro extremo de la mesa estaba Jhoseph Ch. que disfrutaba de su tarea y la hacía con mucho detalle. Evan ya estaba jugando con los rastis juntamente con Jhoseph K.; a ellos se unió Haziel, que también ya había terminado la tarea. El juego se desarrollaba sin mayores problemas hasta que Haziel le quitó una pieza de

rasti a Evan quien reaccionó reclamando a gritos y llanto; ambos vociferaron y al final la profesora llevó a Evan a otra mesa.

Hubo un momento en que se observó que todo transcurría tranquilamente, algunos niños pedían ayuda, otros estaban concentrados en sus actividades. De pronto Abigail pidió permiso para ir al baño, luego Alejandro, entonces Haziel también quiso ir, pero la profesora se negó reteniendo a Haziel y a Alejandro.

Otro impase se produjo al salir al patio; la profesora pidió a los niños que guardaran todo pero ellos no le hicieron caso entonces ella intentó guardar el material; los niños creyeron que jugaba y empezaron a saltar para quitárselos. Al ver que ella no podía controlarlos se intervino diciéndoles que se les enseñaría a formar haciendo distancia.

Entre juegos todos formaron una fila y ya en el patio hicieron algunos ejercicios de relajación, pidiéndoles que suban y bajen los bracitos primero lentamente y luego rápido; de allí se jugó al trencito y todos salieron cantando felices, aunque Haziel y Alejandro querían causar el mismo desorden del día anterior.

Al momento de lavarles las manos nuevamente comenzó el descontrol. La profesora intentaba lavar a aquellos niños que estaban en el baño pero el resto estaba disperso jugando; se intentó colaborar pero en esta oportunidad se notó la molestia de la profesora ante las intervenciones así que se dejó que ella condujera a los niños.

En la oración tampoco siguieron las instrucciones de la educadora y al momento de levantarse luego del refrigerio solo unos cuantos niños agradecieron, aunque nadie les respondió.

Desde ese momento se prefirió sólo observar y colaborar (abrigando a aquellos niños que ya se iban a retirar a sus hogares). Esta fue una acertada decisión ya que se tuvo la oportunidad de observar la reacción de la encargada (directora académica) ante el

desorden. Ella elevó la voz, llamándoles la atención y amenazándolos con colocarles carita triste si continuaban jugando con las colchonetas y las sillas. Mostraba un semblante muy molesto y quizás exagerado con la situación.

Los niños siguieron jugando, momento en el que se observó cómo entre cuatro se acercaban a Bruno que estaba en el suelo boca arriba; Bruno arañó sin lastimar a Alejandro y Diana reaccionó diciéndole a éste último cómo tenía que devolverle el agravio (con lenguaje no verbal le indicó cómo arañarle); Alejandro lo hizo pero sin causar daño. Ante la petición de los niños porque se intermediara se les pidió a todos que contaran su versión y se reflexionó en conjunto acerca de lo sucedido. Las disculpas fueron inmediatas.

Entraron al curso para esperar a sus papás y mientras jugar con plastilina. En esta oportunidad ante la indisciplina la profesora castigó a dos niños, haciéndolos sentar alejados de sus compañeros. Luego de eso, poco a poco se fueron yendo, en la medida en que llegaban sus papás.

### *1.1.3 Tercer día*

Fue un día de ejercicios físicos para los niños del segundo y tercer nivel. La profesora inició los ejercicios de calentamiento (trote y saltos) y todo iba bien hasta que Alejandro, Dennis y Haziel comenzaron a empujarse mutuamente llegando a molestar a Michell, quien al ser empujada, comenzó a llorar; se intervino para consolarla y luego la profesora la cambió de lugar. Haziel correteaba y se tiraba al suelo seguido por Jhoseph K., que por cierto se divertía mucho imitando la conducta de Haziel. La profesora les llamó la atención pero no logró mucho con eso.

Se continuó con los ejercicios en circuito, utilizando colchonetas y tubos grandes; luego de demostrarles lo que debían hacer empezaron ordenadamente a imitar a la profesora; pero nuevamente Evan y Haziel sin esperar su turno, comenzaron a saltar y

atravesar por el túnel, lo que impidió que el resto pudiera continuar. La profesora tomaba de la mano a cada niño para que pudiera hacer el ejercicio pero ya no existía orden; ella estaba molesta pero fue tolerante. Al final las educadoras auxiliares recogieron los juegos como “castigo” a la mala conducta.

Se notó la incomodidad de una de las auxiliares; ella elevaba el tono de voz pero luego se percataba que estaba siendo observada y tomaba a los niños de la mano y los llevaba al baño para que la profesora los aseara. Probablemente ambas auxiliares esperaban que se les ayudara en el trabajo pero se optó por no intervenir.

Ya en el refrigerio Alejandro le quitó a Bruno sus galletas; éste se quejó con la profesora y ella pidió a Alejandro que se las devolviera pero no lo hizo. Se le explicó tranquilamente que esas galletas no eran suyas y que su amiguito también tenía hambre y quería comer; él pensó un poco y luego se las devolvió, para reforzar esta conducta se le pidió a Bruno que agradeciera, y así lo hizo.

Mientras todo transcurría entre juegos y aseo una de las auxiliares comentó que los niños de éste año eran bastante inquietos. Luego todos fueron al curso para compartir juegos didácticos; cada quien jugaba individualmente, cuando Evan quiso quitar sus juguetes a Haziél; este reaccionó agarrando sus juguetes, gritando y a punto de llorar.

En otro instante, Emmanuel quitó a Haziél dos piezas de sus rastis, y éste tuvo la misma reacción. La profesora llamaba la atención mientras alistaba a los niños que se debían marchar. Se intervino pidiendo a Emmanuel y Haziél que si querían las piezas las pidieran hablando, pero el segundo niño no hizo caso.

Entre tanto Rossana se acercó llorando y quejándose de que Dennis le había pegado en el estómago; se llamó a Dennis y se le hizo reflexionar sobre su conducta y como solución inmediata pidió disculpas lo cual pareció una costumbre más que un sincero arrepentimiento y conciencia de su mala conducta.

En otro momento, Micaela estaba jugando, cuando repentinamente Evan se le acercó y le quitó una pieza de rasti, ella reaccionó como una niña más pequeña llorando y señalando sus juguetes, la profesora llevó a Evan a otra mesa.

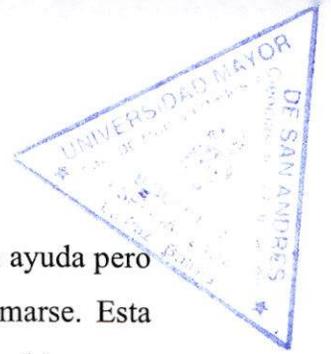
En esta jornada se observó que los niños (Akemi, Michell, Dubeysa y Jhoseph Ch.) preferían el juego individual conformándose con los juguetes menos llamativos (rompecabezas) que la profesora les entregaba, casi no se los notaba. Estos niños no se hacen notar y se constituyen en una tarea pendiente.

#### *1.1.4 Cuarto día*

La profesora inició las actividades de la tarde enseñando canciones infantiles; Haziél y Alejandro se mostraban inquietos molestando a Emmanuel y Jhoseph Ch. quienes en lugar de comunicarlo a la profesora, respondían con golpes y empujones. Al ver esto se les llamó la atención y se les advirtió que de no acoplarse a la actividad se llamaría a su profesora. Como no hicieron caso la profesora llevó a Haziél, a otro sitio; se quiso colaborar llevando a Alejandro, pero él se resistió exclamando un fuerte ¡no! No se lo forzó así que fue la profesora la que lo sacó de la ronda.

Posterior a esta actividad que había finalizado entre el desorden y el correteo de algunos niños (Abriel, Bruno y Emmauel), la profesora pidió a todos que se sentaran en el suelo. Se percibió que ella no quería colaboración lo que generó incomodidad ya que había un límite en el accionar y la participación.

Desde ese momento se observó el desenvolvimiento de la profesora. Mientras se colaboraba (cuidando de no inmiscuirse demasiado en el rol de la maestra) los niños no le obedecían lo que le causaba contrariedad y enojo. Realmente esto llamó la atención ya que se estaba viendo cómo la profesora no podía expresar su malestar verbalmente, pero sí corporalmente.



Durante el desarrollo de la actividad pedagógica hubo niños que pidieron ayuda pero de inmediato la profesora los atendía sin dar tiempo siquiera a aproximarse. Esta conducta era muy limitante, pero de inmediato se recordó que se estaba ahí con un objetivo claro y que debía ejecutarse a pesar de estos contratiempos.

Volviendo a la observación de la población Akemi, la niña que se mostraba pasiva, estaba a la espera de que la profesora le diera el juego de rasti porque ya había concluido su tarea. La profesora estaba repartiendo juegos a todos, cuando llegó hasta Akemi sólo le dio unos cuantos, ella quería más piezas y estirando la mano, gritando y a punto de llorar, consiguió que la profesora le diera más.

Cuando algunos niños ya estaban entretenidos con sus juegos didácticos, Dennis y Rossana aún continuaban realizando su tarea; estaban tranquilos hasta que repentinamente Dennis le quitó el lápiz a Rossana quien inmediatamente se quejó; se pidió al niño que devolviera el lápiz y éste lo arrojó hacia el cuaderno de la niña. Al otro lado Abriel, que jugaba solo, repentinamente también arrebató a Joseph Ch. algunas piezas de rasti, éste no dijo nada y siguió jugando con sus pocas piezas.

Mientras tanto Diana y Abigail estaban cerca de la vitrina disputando un rompecabezas de números; antes de que empeorara la situación se les pidió que compartieran el juego por turnos y aceptaron hacerlo.

Entre tanto Haziel que jugaba individualmente repentinamente le dio un golpe a Bruno que también jugaba solo; éste se quejó a la profesora quien estaba muy ocupada organizando la tarea para la casa.

Terminada la actividad se pasó al parque para tomar el refrigerio (esta vez el orden en la fila había mejorado). Alejandro, Bruno, Haziel y Abriel jugaban sin hacer caso a la profesora; se colaboró llevándolos de la mano hasta el baño pero ante la resistencia de Alejandro se lo dejó; fue la directora académica quien lo llevó a la fuerza.

Al momento de la oración para dar gracias y el refrigerio, los niños estaban más tranquilos. Aun así, la profesora castigó a Dennis y Haziél, alejándolos del grupo.

Al regresar al curso la profesora volvió a repartir los juguetes a los niños que parecían agotados; jugaban individualmente y tranquilos, a excepción de Alejandro, Haziél y Bruno que se divertían más escupiéndose entre ellos. La profesora los vio y separó, llevando a Alejandro y Bruno de regreso al parque con la directora académica.

Luego la profesora, comenzó a organizar la tarea que iban a llevar los niños a la casa, a la vez los alistaba (abrigaba) mientras se iban marchando de dos en dos. Se colaboró en la limpieza del aula para luego finalizar la jornada de observación.

En la despedida, la profesora hizo un comentario a modo de disculpa en el sentido que no entendía por qué los niños se habían comportado así en la semana. Se le dijo que quizás se debió a una presencia extraña y que con el tiempo se iban a acostumbrar. Se agradeció la colaboración de la maestra.

#### *1.1.5 Quinto día*

Asistieron pocos niños (ocho) pero igual la profesora avanzó su actividad pedagógica referida a la vocal “o” (reconocimiento de forma en sopa de letras).

Al inicio de la actividad todos estaban atentos a la explicación y realizaban la actividad de forma ordenada; pero luego se amontonaron cerca del papelógrafo de sopa de letras y no esperaban su turno para participar. La actividad sirvió para observar la gran impaciencia de estos niños.

Finalizada la actividad, como de costumbre, la profesora repartió juguetes, rasis y rompecabezas; al ser pocos jugaron individualmente sin mayores problemas. Luego formaron para salir al parque y tomar su refrigerio; se colaboró enseñándoles a formar

por parejas (niños y niñas) y la profesora apoyó haciendo que formaran una fila de niñas y otra de niños, “aunque no era la idea” se permitió la actuación de la profesora.

Pasado el refrigerio se vio la película Dumbo. La veían atentamente hasta que Dennis sin razón alguna empujó a Diana, la cual respondió con un golpe, Dennis la golpeó más fuerte (la lastimó y lloró); en medio estaba la profesora tratando de separarlos porque ya empezaban a pelear sin parar. Esta conducta provocó que la profesora reaccionara enérgicamente llevando a Dennis fuera de la sala de video. Una vez fuera, éste comenzó a llorar sin parar hasta que la directora académica intervino y lo llevó al curso para hablar con él y cuando regresaron Dennis estaba en silencio y cabizbajo.

Entre tanto los niños eran abrigados para regresar a sus hogares; sería quizás por el frío que este día se fueron temprano, quedando sólo un niño.

Se cerró la jornada del día conversando con la directora académica sobre la posibilidad de realizar una reunión con el grupo de educadoras y auxiliares, para conversar sobre las dificultades que tenían en el dominio de aula. Indicó que tendrían una reunión de organización y limpieza de ambientes, oportunidad que se podría aprovechar para consultar sobre la disponibilidad de tiempo de las profesoras y fijar una fecha de reunión. Se aceptó la sugerencia.

#### *1.1.6 Sexto día*

Debido a que la información obtenida no parecía suficiente se retornó para hacer una nueva observación. Esta jornada permitió ver reacciones emocionales, en especial de los niños Diana, Dennis, Rossana, Evan y Jhoseph K.

Al inicio de la actividad recordaron colores y vocales (A, E, O) y luego pasaron a colorear la vocal O; todos trabajaron tranquilos, conversaban y pedían ayuda a las profesoras luego vino el momento de compartir nuevamente los juegos didácticos.

Michell, jugaba en silencio y sin molestar a nadie, Camila se mostraba bastante independiente y seria (había regresado al grupo luego de dos semanas).

Dennis incomodaba a Rossana y ella al ver que se los observaba, no respondió y solo sonrió. Entonces Dennis se fue a molestar a Diana quien lo empujó y empezaron a pelear; se intervino llevando a Dennis junto a Rossana y entre los tres se jugó. Luego Dennis se fue a la mesa de Diana a jugar con rompecabezas; para evitar una pelea se les motivó a jugar “sin competir, como amigos, colaborándose para que les saliera bien el juego”. Así lo hicieron y jugaron en armonía, cada quien esperaba su turno para colocar las piezas al rompecabezas; se reforzó esta conducta con un choque de palmas (el conocido “choca los cinco”).

En otra mesa Luis Antonio aún estaba con su tarea y pedía casi llorando a la profesora que le diera más papel lustroso para su trabajito. Más allá estaba Jhoseph K. cantado y armando su rompecabezas; al sentirse observado se avergonzó y dejó de cantar.

Terminada la actividad formaron en dos filas (niñas y niños por separado) al frente se pusieron Diana y Dennis y tomándose de las manitos guiaron a las filas (no pelearon).

Luego de terminar el refrigerio con relativo orden, comenzaron a jugar. De pronto Evan empezó a llorar, había sido golpeado por Haziél a quien la profesora ya lo había separado el grupo; aun así se puso a jugar casi sin cuidado, revolcándose en el suelo sin miedo de patear y lastimar a los que estuvieran por el lugar.

Bruno estaba en lo mismo, no escuchaba las llamadas de atención, seguía jugando con Haziél, Abriel y Micaela. Al final la profesora puso a Abriel y Haziél en la mesita de merendar de los bebés, ambos lloraron, pero luego Haziél siguió jugando torpemente (valga el término).

Dennis tuvo otro altercado esta vez con Evan. Se estaba jugando a dibujar un oso, cada quien decía qué le faltaba al oso y lo aumentaba; era el turno de Evan, pero Dennis quería hacerlo él solo, y empujó y arañó a Evan. En ese momento se suspendió la actividad; la profesora los retiró para que se disculparan mutuamente.

Se decidió proseguir con la actividad, todos esperaban su turno de dibujar, pero nuevamente se la tuvo que interrumpir (definitivamente) porque Rossana y Jhoseph Ch. se disputaron el marcador estando a punto de pelear.

Se regresó al curso, la profesora leyó un cuentito. Fue un momento muy bonito ya que se observaba como los niños escuchaban atentamente el cuento que leía la profesora, estaban tranquilos, contentos y no se presentaron mayores dificultades. Poco a poco se iban marchando, por lo cual también se cerró la jornada.

## 1.2 GRUPO DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS

En fecha 6 de julio de 2013 a partir de horas 9:30 se llevó a cabo el grupo de discusión con las educadoras en el Parque de Pura Pura<sup>26</sup>; estuvieron presentes tres profesoras de los niveles 2 y 3 y una auxiliar de educación.

La jornada se inició solicitándoles datos acerca de con cuántos niños trabajaban; seguidamente se hizo la dinámica de presentación “alter ego” que consistía en que cada quien presentara a sus compañeras con gestos, añadiendo su nombre. Fue divertido pues cada quien se esmeró mucho al hacer la representación, al punto que fue fácil realizar los reconocimientos. Al mismo tiempo reflexionaron sobre lo que vieron pues así como salieron cosas positivas también salieron negativas que no sabían que tenían.

---

<sup>26</sup> A solicitud de las mismas educadoras, el taller se realizó en un espacio abierto.

Se reflexionó acerca de que las personas se dan a conocer a través de las palabras pero también a través de los gestos del rostro y el cuerpo. Lo observado: existía una gran necesidad de “un encuentro” para desahogarse, para conversar entre ellas y hallar soluciones para los problemas.

Pasado el momento de apertura y motivación se les explicó los objetivos de la investigación, para luego hacer una exposición del tema emociones y expresión de las mismas. Ellas participaron en todo momento, añadiendo detalles y conocimientos que poseían. Al finalizar la exposición la única duda que quedó fue:

¿Qué podemos hacer con aquellos niños que reaccionan, agresivamente, arañando, escupiendo y peleando cuando son molestados?, porque una no puede estar sobre ellos todo el rato, porque cuando pasa algo la culpa directamente la tiene la profesora, eso piensan los papás, y cuando les decimos que su niño se ha portado mal, no lo creen, no lo aceptan.

A esta interrogante se respondió comentándoles acerca de la intervención que se realizaría y que en ella se trabajarían todos esos elementos. Continuando con la jornada, antes de introducir el punto central: “problemas que ven las educadoras en el Centro”, se tuvo un momento de descanso y esparcimiento, refrigerio, luego un juego denominado “mar adentro - mar afuera”; se divirtieron muchísimo.

Después se pidió al grupo empezar el trabajo. Dieron un detalle de la conducta de cada uno de los niños, cómo los ven y qué emociones los caracterizan. Según lo que informaron, de los dieciséis niños del curso por lo menos seis son agresivos a la vez que inquietos y molestos; cuatro groseros y una niña con retraso en el lenguaje, aunque reconocen que muchas de estas reacciones se deben a problemas familiares que tienen (muchos de los padres son agresivos también).

Ante la conducta de los niños las educadoras intentan hablarles, reflexionarles, hacer que se disculpen y se reconcilien, les comentan sobre las consecuencias de sus actitudes pero también retroalimentan positivamente cuando hay conductas positivas (especialmente a través de “caritas” felices o tristes). En algunos casos cuando el descontrol es mayor emplean tonos de voz más graves en un intento de imprimir mayor autoridad.

Sin embargo, reconocieron que hay otras actividades que podrían realizar, como el trabajo con títeres para representar emociones, por medio de cuentos, con la lectura de imágenes, a través de juegos y dramatizaciones, actividades de relajación, así como con videos.

Pero también es necesario trabajar con los padres para que estos reflexionen a sus hijos, pedirles que les brinden mayor afecto y atención, que permitan dar informes sobre sus actitudes sin estar a la defensiva (muchos padres niegan conductas violentas de sus hijos y más bien culpan a las educadoras), compartir técnicas a ser aplicadas en casa y en el Centro, así como también que comenten las problemáticas del entorno familiar que pudieran influir en el niño para saber en qué y cómo ayudarlo. En este sentido sería bueno trabajar en una escuela de padres donde se charle y se trate los problemas de los niños.

Asimismo, las profesoras desean pautas que les orienten para manejar cada situación; conocer técnicas y estrategias así como herramientas en el desarrollo de estos casos, tener mayor conocimiento del tema de emociones y su expresión (agresividad, afectividad, cambios de conducta), así como fortalecer sus conocimientos en psicología infantil y relaciones humanas.

Para finalizar la jornada se hizo un breve resumen de los casos (socialización de los casos más preocupantes) lo cual sirvió para ver el nivel de predisposición de las profesoras; efectivamente se pudo constatar gran preocupación por sus niños, ya que

recalaron que les afectaba mucho y las hacía sentir mal (rostros de preocupación). Lo positivo fue que estuvieron motivadas y manifestaron su aceptación para participar de las sesiones, para “capacitarse mejor”. En todo momento se vio una actitud positiva a pesar de la presencia de la encargada de dirección, (aunque se percibieron ciertas restricciones en algunas ocasiones).

Nota: lo que me llama la atención y me crea duda, es hasta qué punto la presencia de dos hermanas, en el mismo trabajo (profesora de segundo nivel y encargada de dirección) puede llegar a afectar el estado emocional de las educadoras, ya que en ciertas oportunidades durante la intervención pude observar cierta reserva en el relato de sus reacciones ante las dificultades que les daban los niños.

Sin embargo, debo reconocer que la profesora de segundo nivel en muchas ocasiones manifestó que ella tenía ganas de “ahorcar” a algunos niños (expresión gestual), con lo que intentaba ayudar para que las demás educadoras se expresaran libremente.

### 1.3 TALLER PROPOSITIVO CON PADRES

En instalaciones del CIEF, el día 22 de agosto de 2013 en horas de la tarde se llevó a cabo el taller propositivo con los padres de familia, con la presencia de nueve padres<sup>27</sup>.

Se dio inicio a la reunión con un breve relato acerca de lo que se haría en los talleres y la razón por la que era importante que los padres se incluyeran en los mismos. Por la premura del tiempo (llegaron entre 10 y 30 minutos tarde), se comenzó coordinando las fechas de las sesiones.

---

<sup>27</sup> Es importante mencionar que en realidad este fue el segundo encuentro puesto que dos semanas antes se citó a los padres y sólo asistieron tres de ellos. Por consenso entre los presentes se determinó fijar otra fecha para el taller, con la esperanza de que asistiera mayor cantidad de gente.

A petición de ellos mismos se establecieron fechas y horas para realización de los talleres y se quedó en que éstas serían inamovibles en caso de que alguno de los papás que no asistió quisiera modificarlas; en todo caso tendrían que acomodarse a lo establecido en este taller. Preguntaron si debían asistir a todos los talleres, se les dio a conocer que era necesario por la continuidad y relacionamiento entre módulos pero que ante alguna eventualidad se permitiría que una persona faltase una sesión.

Luego se realizó una breve dinámica de presentación personal (me pica), en la cual se observó ansiedad (nervios); en ese momento se “vio” a unos niños más y no así a papás (mayores y con autoridad) de lo que se dedujo que es un grupo con grandes necesidades a ser trabajadas.

Seguidamente, se dio a conocer el objetivo y la importancia del taller de intervención; se observó cómo sus rostros cambiaban al ir conociendo sobre el tema y se notó gran interés por saber más pero debido al tiempo se tuvo que ser breve. Dicho interés se hizo más notorio cuando se mencionó que la teoría sería llevada a la práctica traducida en juegos, dinámicas y otras actividades que no fueran aburridas.

Después de haber brindado la información básica del taller, se preguntó si tenían alguna consulta o duda sobre la explicación dada, a lo que los papás dijeron que todo estaba claro, que habían entendido.

De allí se pasó al trabajo en grupo para obtener mayor información. Se los dividió en tres grupos y se les explicó que era necesario conocer qué creían ellos que era necesario trabajar, cómo y dónde enfocarse. Como conclusión, la información resultante es expuesta a continuación.

En primera instancia los asistentes dijeron que un punto central para la expresión de emociones radica en la conducta no verbal (manejo de manos, fruncido de gestos del

rostro, movimiento de cabeza, alzando la voz, etc.) así como verbal y que este era un tema en el que se tenía que trabajar puesto que no siempre se lograba controlarlo.

Quizás uno de los puntos más preocupantes fue conocer que reprimen sus emociones; por ejemplo, “cuando estoy feliz no tengo ninguna dificultad para expresar mis sentimientos, cuando reniego, respiro profundo o lo expreso con algún gesto o no dirijo la palabra por una semana”. Su problema está cuando la emoción negativa desborda el autocontrol que quieren mantener, lo que no se relaciona con implementar disciplina.

Por ello se vio por necesario el trabajo en el control del enojo y la ira, aprender a respirar, hablar tranquilizarse o serenarse. Esto incluiría introducir comprensión y comunicación en sus interacciones. Sin embargo, también fue punto de discusión la necesidad de trabajar la alegría o “felicidad” no sólo en su expresión sino para su aprovechamiento.

En este punto se ingresó a la discusión de cómo afectaban y manejaban sus emociones con sus hijos. En líneas generales, cuando el niño se “porta bien” es recompensado especialmente con salidas y regalos; en el caso de los castigos se les llama la atención. Las muestras emocionales de alegría o enojo son pocas.

Aun así los niños mantienen su aprendizaje vicario, copiando las expresiones de enojo, tristeza, preocupación, alegría, las que a su vez emplea en su relacionamiento familiar y social. De allí que se vio por necesario el trabajo conjunto para cambiar algunas malas actitudes en los niños o potenciar sus emociones positivas. Finalmente, al referirse al trabajo de las educadoras sus opiniones fueron diversas:

- ✧ Un grupo coincidió en que la educadora siempre recibe a los niños con una sonrisa y los despide con una sonrisa, pero debería ser más estricta con los niños que se portan mal en el Centro.

- ✧ Añadieron que se deberían aumentar las actividades teatrales dos veces al año ya que ayuda al mejoramiento mental y pérdida de la timidez.
- ✧ Realizar convivencia con los padres puesto que algunos se tornan muy susceptibles cuando hay conflictos entre niños y en vez de permitir que ellos resuelvan sus problemas bajo orientación familiar, prefieren pelearse entre padres.
- ✧ Trabajar con los niños y educadoras sobre sus temores, al igual que con el carácter de los niños.
- ✧ Pidieron también más atención por parte de las educadoras, que vean quién se porta mal y le corrijan; quién emplea vocablos vulgares o denigrantes y también lo hagan. Esto incluye técnicas de buen relacionamiento y de cortesía (pedir por favor, decir gracias, saludar, disculparse, etc.).

Los papás intervinieron compartiendo opiniones, con un tanto de reserva y se observó que deseaban continuar con la sesión, pero se tenía que concluir ya que la Directora deseaba cerrar el Centro. Luego de agradecer su asistencia y participación se concluyó el taller y se quedó en que se les haría llegar el horario de sesiones oportunamente y que si podían asistir ambos papás (la pareja) sería lo ideal.

Cuando iban saliendo tres mamás se aproximaron para consultar sobre problemas que veían en sus hijos o pedir alguna orientación. Luego de responder a sus peticiones y dudas se marcharon. La reunión fue personalmente satisfactoria ya que se observó gran demanda e interés por superar sus dificultades.

## **2. RESULTADOS DE LA ETAPA PROCESUAL**

A continuación podrán observarse tanto la información plasmada en el diario de sesiones así como también un análisis de los indicadores considerados en la expresión emocional.

## 2.1 DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON NIÑOS)

### 2.1.1 *Primera actividad: Nacho el duende de las emociones*

En esta primera jornada interventiva no se tuvo mayores dificultades para llamar la atención de los niños y lograr su concentración. La colaboración de la profesora fue uno de los factores determinantes para el aprendizaje de las emociones. Ella, con anticipación, los motivó para realizar la actividad y colocar las reglas de disciplina para el buen desarrollo de la misma.

Como ya estaban familiarizados con la Facilitadora se colocaron dos reglas de forma rápida. Se les preguntó qué implicaba portarse bien y respondieron inmediatamente “hacer caso a la profesora, no pegar a los amiguitos...”; la respuesta fue sorpresiva y motivadora en relación al trabajo previsto.

Para dar inicio a la actividad y lograr concentración se les enseñaron ejercicios de respiración, que les resultaron divertidos. Luego se presentó a Nacho; estaban más concentrados en averiguar de qué personaje se trataba, al parecer no conocían “un duende”; durante el relato de la historia, cuando se les hacía preguntas, no respondían con prontitud más bien tenían curiosidad y ganas de tocar al títere. Pero cuando algunos empezaban a responder todos querían participar y otros añadían la chispa de la broma, lo que fue gratificante y motivante para continuar con entusiasmo el relato.

En algunos momentos su atención se dispersaba, lo que obligó a hacer algunas modificaciones (exageración de actuación del títere), para lograr alcanzar el objetivo de dar a conocer el motivo de la presencia del duende y explicar las emociones.

La mayoría reconoció las emociones en las fichas donde había expresiones faciales de ira, miedo, tristeza alegría, sorpresa y vergüenza. Mientras se hacía la explicación una de las niñas expresó su emoción de estar muy enojada con sus papás; al preguntársele

por qué no quiso responder, pero realmente se mostraba muy triste, a momentos se la veía pensativa y con la mirada perdida. Cuando se habló de la alegría otro niño respondió con una amplia sonrisa, se mostraba confiado y tranquilo, participaba alegremente levantando la mano y poniéndose de pie hasta lograr su cometido.

Algunos niños estaban más ocupados en querer tocar al duende y cuando lo lograban pedían jugar con él. Para calmar a un niño se le dio una ficha ya explicada; pero luego otra niña pidió una para sí, ella quería “su ficha” al igual que el otro niño. Para evitar mayor desorden se recuperó la primera ficha, lo que provocó que el grupo perdiera un poco la atención, pero nuevamente se logró motivarlos y concentrarlos.

Pasado el momento de la actividad al ver que estaban inquietos y con ganas de jugar, se solicitó a la profesora unos minutos más para concluir con ejercicios de respiración. Todos participaron y hasta pidieron repetir los ejercicios enseñados al inicio de clase, lo que significó que les habían gustado.

Para concluir jugaron con el juguete de su elección, mientras se implementaban y reforzaban algunos reguladores de conducta impulsiva (“por favor”, “gracias” y hábitos) a partir del ejemplo. Poco a poco se fueron marchando cansados y contentos.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN   |
|--|------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | Participaban según la emoción que en ellos predominaba en el momento, la alegría y tristeza.  |
|  | Sumergido              | Algunos niños cuando se deseaba realizar la actividad estaban totalmente sumergidos en la curiosidad por el títere, nada más les llamaba la atención.                                     |
|  | Aceptador              | Hubo una niña que se encontraba un tanto distante y era porque la invadía una emoción de tristeza, lo que la llevó a manifestarla verbalmente pero sin poder identificarla con exactitud. |



### *2.1.2 Segunda actividad: la varita mágica*

Para centrarlos en la actividad prevista se hicieron ejercicios de respiración; se observó que sus rostros realmente conseguían tornarse más tranquilos, ellos mismos sugerían el tipo de respiración que deseaban realizar. Esta iniciativa se fortaleció haciéndoles caso y realizando lo que pedían.

Una vez lograda su concentración y predisposición se les mostró la varita mágica y se explicó la función que tenía; se mostraron alegres, lo tomaron como un verdadero juego y quisieron también jugar con la varita mágica, en especial las niñas. Se les dijo que al terminar la actividad podrían jugar (promesa que se cumplió), lo que fue bastante acertado ya que aceptaron y esperaron pacientemente su turno.

En el desarrollo de la actividad todos los niños a excepción de dos, no lograron reconocer con claridad las expresiones faciales de las fichas; mientras unos participaban, alguno que otro no lo hacía (se ocultaban bajo la mesa, o se molestaban entre sí); los que participaban miraban pidiendo ayuda, otros intentaban responder, generándose de esta manera competencia entre ellos; empezaron a empujarse, queriendo hacer callar al otro para que su opinión fuera la única que se oyera.

Al ver el desorden se empezó con la demostración de las propias expresiones faciales acompañadas del movimiento corporal, lo cual ayudó bastante ya que cuando llegaba su turno lo hacían muy bien. Al momento de expresar facialmente la tristeza una de las niñas opinó que no le gustaban las caritas tristes y que por eso no la haría.

En la segunda parte de la actividad el niño que salía voluntario lo hacía con mucha alegría (a uno que otro se le ayudó a reconocer y expresar la emoción de la ficha), pero nuevamente se generó desorden cuando todos debían responder con sus propias caretas; algunos se treparon sobre las mesas, haciendo caso omiso a las llamadas de

atención de la profesora, esta situación fue generada por el deseo de ganar y ser el primero a toda costa.

Por un momento se perdió el control aunque rápidamente se lo retomó. En dos oportunidades se vio que la profesora aplicaba el rincón de la reflexión (ya aprendido en el taller con educadoras) pero no por agresión sino por indisciplina.

Finalizada la actividad se intentó reflexionar pero los niños estaban inquietos. Entonces se aplicó la técnica “tiempo fuera” con dos de ellos (iniciaban el desorden); en ambos casos la ansiedad los dominaba, pero sólo en un caso esta bajaba cuando respiraba, sin tendencia a subir inmediatamente, sino luego de un buen momento.

Por el desorden el cierre de actividad fue de manera individualizada, pero en general todos estaban felices (sonrientes). Se identificó que los niños poco participativos eran los que tenían algún problema en casa por lo que se les ayudó a expresar la emoción que estaban sintiendo; hubiera sido más enriquecedor que la actividad de cierre fuera conjunta, pero lamentablemente el tiempo fue la principal limitante. A raíz de esto se decidió cambiar la secuencia de las actividades diarias: permitir que los niños manifiesten sus “quejas” al inicio de sesión y aprovechar de trabajar en ese momento sus emociones.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN   |
|--|------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | La mayor parte del grupo se dejó llevar por la ansiedad provocando desorden e indisciplina.   |
|  | Sumergido              | Parte del grupo se hallaba inmerso en sus emociones lo que generó que la actividad sufriera algunos contratiempos en su desarrollo y el aprovechamiento de la misma de parte de los niños que se encontraban en un estado emocional de ira y tristeza.                                    |
|  | Aceptador              | El grupo experimentaba las emociones del momento, alegría, ira y tristeza, lo que fue expresado de manera gestual, corporal y verbal.<br>Los niños no pueden disimular sus emociones, callarlas quizás, pero las expresan claramente a través del lenguaje conductual, corporal y facial. |

### *2.1.3 Tercera actividad: el reloj de las emociones*

Debido a la actividad compleja a desarrollar rápidamente se hicieron los ejercicios de respiración. Con la colaboración de la profesora todos atendieron a las historias de “Nacho”: nombraban la emoción que estaban sintiendo los personajes de las historias (aunque con algo de dificultad) y cuando provocaban peleas por participar se tomaba como ejemplo las expresiones faciales de los niños que habían peleado.

Al principio costó lograr que observaran e identificaran las expresiones en sus compañeros, pero en el segundo y tercer momento de la actividad ya lo hacían con mayor facilidad. Este cambio en la actividad se tornó más interesante para los niños cuando luego de haber identificado las emociones en sus compañeros salían a colocar las agujas del reloj en las caritas con las expresiones.

Aprovechando los incidentes ocurridos se pasó al segundo momento de la actividad. Se invitó a salir al frente a los niños que protagonizaron las peleas para llamar la atención de los demás y facilitar la observación; se procedió a preguntar acerca de la expresión facial y corporal que observaban en sus compañeros.

En un caso, cuando un niño salió al frente estaba realmente avergonzado por su mal comportamiento y los niños lo confundieron con tristeza y el mismo niño no supo identificar el sentimiento que le invadía; al preguntársele como se sentía el respondió que triste, y continuando con la pregunta sobre el porqué de su tristeza, respondió que porque era golpeado por su hermano (razón probable de su constante mala conducta).

Cuando el niño afectado salió al frente todos reconocieron en él la emoción de la tristeza, y uno del grupo pasó hacia el reloj para ubicar sus manecillas en el sentimiento correspondiente.

Para el tercer momento, para ubicar en qué parte del cuerpo se queda el malestar emocional cuando se lo siente, se retomó el caso de una de las niñas que compartió su experiencia emocional, preguntándole dónde sintió que le dolía cuando se sentía triste; ella respondió que sintió dolor en su “frente, caliente” y que por eso también había llorado como su mamá (se expresó con mucha tristeza verbal y facialmente).

No se pudo continuar con la actividad por el desorden; un niño golpeó a una niña haciéndola llorar y dos niños disputaban una silla; estas situaciones también se las aprovechó para que los demás observaran e identificaran las emociones en los protagonistas de los incidentes. Luego de un momento de preguntas se notó a los niños cansados y se concluyó con la sesión.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN   |
|--|------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | La mayor parte del grupo al inicio de la actividad se hallaba concentrado, participando, dando a conocer también sus experiencias personales y expresando las emociones que habían sentido en esos momentos.  |
|  | Sumergido              | Una pequeña parte del grupo se dejó llevar por sus emociones de ira y alegría a tal punto que éstas se expresaban en su mal comportamiento, generando desorden e indisciplina, casi de manera general, en el resto del grupo.   |
|  | Aceptador              | El grupo a momentos se daba cuenta de su mala conducta, pero luego de unos instantes, bastaba que unos cuantos miembros iniciaran el desorden, para que los demás incurrieran en lo mismo. El nivel de ansiedad era bastante elevado lo que a momentos se traducía en hacer caso omiso a las llamadas de atención de la Facilitadora y co-tallerista. |

#### 2.1.4 Cuarta actividad: la leyenda del Señor de Quisquirá

El relato de la “leyenda de Quisquirá” agradó mucho a la mayoría de los niños, ya que estuvieron muy atentos; solo uno que otro casi al finalizar comenzó a dispersarse, pero se hizo lo posible por mantener su atención (se les motivaba a responder a las preguntas no sólo con la utilización de las caretas sino también verbalmente).

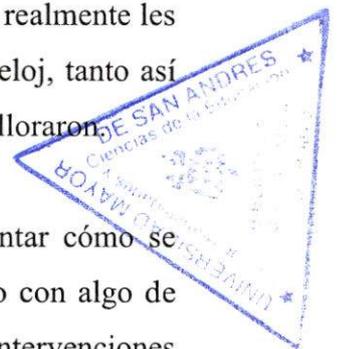
Para reforzar la actividad se les pidió que realizaran el dibujo del personaje que más le había gustado; así lo hicieron e incluso ellos mismos pidieron lápices de colores para colorear sus dibujos. Pasada esta parte cada niño explicó por qué había dibujado ese personaje (la mayoría dibujó al niño con su vaquita porque les gustaba que éste la encontrara y por eso estaban muy felices al igual que el niño).

Otros niños se mostraron tímidos y no quisieron explicar, otros aún querían colocarle más detalles a su dibujo y alguno por ahí se mostraba disperso y molestando a otros para jugar. Pero en fin, la actividad se la finalizó preguntándoles acerca de cómo se sentían y si les había gustado el cuentito, a lo que en su mayoría respondieron que les había gustado y para decir cómo se sentían pasaban (a sugerencia personal) al reloj de las emociones para ubicar la emoción que estaban sintiendo; esto sí que realmente les agradaba hacer, ya que en ese momento todos querían pasar hacia el reloj, tanto así que una niña de manera espontánea expresó que su hermana y su mamá lloraron

Cuando se producía dispersión de atención se aprovechaba de preguntar cómo se sentían quienes peleaban; demoraban un poco en responder pero luego con algo de apoyo lograban hacerlo nombrando la emoción que sentían; estas intervenciones ayudaron a sofocar la rabia ya que los niños “protagonistas de los incidentes” tenían también la oportunidad de expresar su emoción pasando al reloj de las emociones y además recibían alternativas del por qué su compañero les molestaba (niña muy molesta quejándose de que su compañero hacía su dibujo igual que ella. Respuesta dada: “es que le gusta mucho tu dibujo es por eso que lo hace igual que el tuyo”).

Sin embargo se tuvo dificultades en dos oportunidades con dos niños diferentes ya que no querían explicar el motivo de su ira, tampoco querían decir cómo se sentían y menos pedir disculpas.

En esta oportunidad la realización de la actividad no se la hubiera podido llevar a cabo con éxito de no haber recibido el apoyo constante de la profesora.



| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN  |
|--|------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | El grupo en general en un principio estuvo atento a la actividad, pero luego casi al finalizar una pequeña parte comenzó a distraerse producto de la ansiedad por entrar en movimiento, casi a punto de ocasionar desorden. En otro momento, la mitad del grupo participaba con alegría, lo cual lo expresaba en la elaboración de los dibujos a detalle, también como forma de canalizar su ansiedad realizando algo que le agradaba. |
|  | Sumergido              | Una parte del grupo se mostraba tímido y en silencio lo que se manifestaba en la pasividad, producto de estar viviendo una emoción de tristeza y preocupación constantes. En otro caso otro niño se hallaba inmerso en su ansiedad de querer jugar "sin cuidado".  |
|  | Aceptador              | Dos niños daban señales de ser aceptadores ya que ellos sabían que su reacción de "ira" había afectado al otro y se resistían a pedir disculpas e incluso a expresar el motivo de su reacción por ende su sentimiento (momento en que se los hacía reflexionar).   |

### 2.1.5 Quinta actividad: la asamblea de las emociones

Al llegar y luego de saludar los niños se acercaron dando muestras de afecto, pidiendo que se jugara con ellos o simplemente para mostrar su tarea; uno de ellos dijo que se había portado bien y que por eso quería salir, pero al oír esto sus compañeros lo desmintieron con enojo y sorpresa; el niño "desmentido" estaba callado y solo esbozaba una pequeña sonrisa de vergüenza; ante tal situación se les dijo que irían a hacer sus ejercicios de respiración los niños que habían terminado sus tareas y los que no habían hecho renegar a la profesora.

Luego de que concluyeran sus labores se les hizo salir al gimnasio (aunque con alguna dificultad) y allí se hicieron las demostraciones para los ejercicios de respiración; los más pequeños estaban muy inquietos y les costaba concentrarse mientras que la mayoría de los grandecitos seguían las instrucciones.

Al medio de la actividad se tuvo que sacar fuera a dos niños grandes y uno pequeño porque interrumpían a los demás; uno de ellos se resistió pero se puso en práctica la

técnica “no amenazar en vano”, lo que implicó mayor firmeza para sacarlos, en respeto a las reglas que se habían estipulado. Él lo reconoció y poniendo una carita de honda tristeza salió a reflexionar con la co-tallerista.

Durante la respiración muchos de ellos abrían los ojos para ver si lo estaban haciendo bien e igual que el resto, consultaban y ponían su mejor empeño lo que causaba un poco de gracia; habían niños que les enseñaban a sus compañeros y en general todos disfrutaban.

Luego se hizo relación con juguetes y después se cambiaron los juguetes por caricias, práctica que agradó más a algunos niños que a otros (pedían cosquillas). Antes de pasar al ejercicio de la visualización se enseñó la relajación muscular de manera breve, aunque la actividad no tuvo mucho éxito ya que estaban un tanto dispersos y con ganas de jugar; por ello se la dejó para cuando tuvieran que regresar a sus casas.

Los ejercicios de respiración y relajación duraron aproximadamente 20 minutos, y tuvieron aceptación pero se apreció que para que surtan un real efecto en los niños es necesaria la práctica constante. Como refuerzo positivo, aparte del social se recurrió al juego con juguetes de su elección.

Para finalizar la actividad del día se solicitó a la profesora cediera un poco de tiempo para el ejercicio de visualización; ella accedió muy amablemente y además colaboró.

Primero hicieron algunos ejercicios de relajación a manera de juego, lo que divertía a algunos mientras que a otros los distraía más; nuevamente se aplicó la técnica del tiempo fuera (dos niños) y tuvieron que salir con la co-tallerista. Luego de esto, todos sentados en sus sillitas con los ojos cerrados (no en su generalidad), realizaron el ejercicio de la visualización; algunos no lograban concentrarse del todo (se movían y molestaban a los demás).

Casi al final del ejercicio se los vio bastante relajados y con la carita de satisfacción, mientras que no faltaban aquellos que insistían en salir a jugar ( jugaron con juegos didácticos).

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Una parte del grupo se comportaba acorde a los momentos de la actividad.<br>Parte del grupo logró la concentración por ende la asimilación de emociones positivas que transmitían los ejercicios. |
|  | Sumergido                 | La emoción que predominaba en el grupo era la alegría y la ansiedad que era expresada en conducta de indisciplina.  |
|  | Aceptador                 | Una parte del grupo se dejaba influenciar por algunos miembros que no lograban concentrarse, a consecuencia de esto la indisciplina nuevamente se presentaba.                                     |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Un miembro del grupo quiso romper en llanto al aplicarle la técnica "tiempo fuera", pero al recordársele las reglas de la actividad se contuvo y resignó.   |
|  | Exacerbación emocional    | Cuando un miembro del grupo comenzaba a manifestar indisciplina como producto de su alegría y ansiedad, de inmediato el resto lo seguía, provocando dispersión del grupo.                         |
|  | Equilibrio                | Parte del grupo ponía interés en los momentos de la actividad logrando concentrarse y experimentar las emociones de paz que la actividad generaba.  |
|  | Disminución de intensidad | La ansiedad que la mayoría del grupo manifestaba en los momentos de la actividad disminuía al no obtener la atención que demandaba.   |

### 2.1.6 Sexta actividad: el semáforo

Al llegar un niño estaba siendo indisciplinado; se intervino y amablemente se le pidió ir a otro asiento; él no quiso y se agarró fuertemente a la mesa entonces se optó por soltarlo y decirle que no se le iba a castigar sino que aprendería a respirar para sentirse mejor; entonces se puso de pie y se le ayudó con su sillita para llegar hasta el rincón de la reflexión.

Lo dicho, se cumplió enseñándole a respirar; al principio costó ya que su atención estaba centrada en lo que hacían sus compañeros y profesora, pero al ofrecérsele un premio se centró en la actividad. Luego se lo dejó reflexionando por breves minutos y después se lo llevó hacia el cajón de los juguetes para que eligiera los de su

preferencia; mientras lo hacía se observó que estaba más tranquilo y después de dejarlo unos minutos jugando en el rincón se lo reinsertó al grupo.

Luego se inició la actividad con ejercicios de respiración y relajación previa, poniendo especial atención en aquellos niños que molestan a los otros; se observó que otro de los niños más inquietos disfrutaba con los ejercicios, incluso conocía la secuencia y pasos para una buena respiración y controlaba que todos lo hicieran de igual manera y cuando alguien se equivocaba inmediatamente lo hacía conocer; esto generó satisfacción porque se había logrado contar con un colaborador entre ellos.

Durante la actividad demostrativa a través de Nacho no se tuvo dificultades porque estaban atentos, reían y opinaban. Al pasar a la primera parte dos niños se aislaron y al intentar incluirlos en el juego ellos se resistieron; se negaron a entablar conversación y por cuestiones de tiempo se dejó la situación así.

En los momentos de acción de la actividad se observó que formaban parejas o grupos de tres a cuatro niños, y se divertían aún más; en los momentos de quietud cuando se intentaba hacerlos mover, en su mayoría no podían resistir y se movían y reían, a excepción de una niña y un niño.

En la segunda parte, mientras se ataba los globitos, dos niños generaron desorden, entonces se empleó la técnica del rincón de la reflexión para luego volverlos a incluir al juego. Uno de ellos bajó su ansiedad y se mostraba pensativo y tranquilo, mientras otros dos empezaron a portarse agresivamente; nuevamente se recurrió a la técnica, pero en esta ocasión uno lloró y el otro muy avergonzado repetía que se portaría bien.

Aun así se practicó respiración con un niño mientras que al otro se le recordaron las reglas del principio; dejó de llorar y recién se le hizo practicar respiración y luego se reflexionó sobre su comportamiento. Cuando ambos se tranquilizaron se les invitó nuevamente al juego y de allí en adelante fueron más cuidadosos. En esos momentos

la co-tallerista era quien continuaba con la actividad, lo que en verdad alivianaba todo el trabajo que se desplegaba en el ambiente.

El tiempo y el cansancio de los niños motivaron a una reflexión breve, enfatizando los momentos en que algunos niños tuvieron que salir del juego. Entre las variadas respuestas que dieron, uno de los más inquietos acertaba en cuanto a los estados de ánimo que había visto en sus compañeros incluso pudo expresar su propia emoción. Otros niños solo repetían opiniones, mientras que una niña con la carita muy alegre y levantando la mano decía que se había portado bien y no había peleado. De quienes habían incurrido en mala conducta uno reconoció su comportamiento, otro lo ignoró y otro nuevamente estaba molestando a su compañera.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Al ver las expresiones demostrativas de ira de la Facilitadora (a través del títere), el grupo se mostraba participativo y sonriente producto de su alegría. Un niño demostró haber reflexionado sobre su conducta negativa, y además de avergonzado se lo veía reflexivo y tranquilo durante posteriores juegos. |
|  | Sumergido                 | Parte del grupo se dejaba llevar por sus emociones de alegría e ira llegando a manifestarlas de forma brusca y afectando a otros.   |
|  | Aceptador                 | Una pequeña parte del grupo ante el sentimiento de alegría y ansiedad que experimentaba causaba desorden y después de la reflexión concomitante a las llamadas de atención, volvía incurrir en lo mismo.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Hubo un niño que prefirió callar la emoción de ira que estaba sintiendo traduciéndola en una conducta de rechazo y silencio, manifestados en el lenguaje corporal y gestual.  |
|  | Exacerbación emocional    | Un niño no pudo controlar su tristeza (llanto) ante la situación de tener que volver al rincón de la reflexión, pero cuando se le hizo recordar su compromiso de buena conducta y ejercitar la respiración logró controlarse paulatinamente.  |
|  | Equilibrio                | El grupo demostraba su alegría participando. En otros momentos parte del grupo manifestaba sus emociones de ira y tristeza haciéndolas conocer a la Facilitadora y co-tallerista.   |
|  | Disminución de intensidad | La oposición a las reglas por parte de una pequeña parte del grupo era resultado de un sentimiento de ira ante los límites de libre acción, lo cual era manifestado en el aislamiento voluntario del resto del grupo.   |

### *2.1.7 Séptima actividad: el masaje del ratoncito*

Después de haber ingresado en aula y saludado a todos se esperó que la profesora finalizara el trabajo para luego comenzar con la intervención. Mientras lo hacía se vio que los niños estaban más inquietos que otros días; además, el niño que el día anterior había logrado “bajar sus niveles de ansiedad” a través de la práctica de la respiración y relajación, en esta oportunidad estaba a medio vestir (solo con un buzo pequeño sin medias); la profesora comentó que el niño se había hecho “vencer”.

En el momento en que se disponía el espacio para la realización de la actividad, el niño estaba inquieto y la profesora le llamó la atención y quiso llevarlo al rincón de la reflexión pero éste se resistió. Le solicité me permitiera intervenir pero cuando quise llevarlo se resistió aún más; esta situación generó impotencia y se decidió dejarlo para observarlo y hallar una estrategia más adecuada.

Mientras se realizaba la actividad del masaje de relajación, el mismo niño hacia caso omiso de la co-tallerista y de la tallerista. A él se unió otro niño y ambos causaron desorden; cuando se quiso utilizar las técnicas de tiempo fuera y la silla de la reflexión se negaron a obedecer (ocultándose debajo de la mesa), mientras tanto los demás niños aprovechaban para acentuar la indisciplina. La actividad tuvo corta duración y solo se logró participación total en la práctica del ejercicio de relajación.

Se pasó a luego al pintado de las expresiones faciales de las marionetas, lo que hizo que los niños se concentraran y disfrutaran de la actividad. Solo un niño que era seguidor de los más inquietos no quiso hacer nada y prefirió ir a jugar con los juegos didácticos que estaban en otra mesa; se intentó integrarlo pero él se negó.

Ante tal actitud se le recordó que no era el momento de jugar con rastos sino de pintar la carita del títere, y para hacerle reflexionar se le hizo sentar en un asiento que se encontraba cerca, pero él inmediatamente comenzó a llorar (manipular); se intentó

hacerle practicar la respiración y relajación pero tampoco quiso, por lo cual no se le forzó más y se le dejó solo por unos minutos.

Una niña que durante la actividad de la relajación había estado inquieta, caminaba de un lado a otro y solo regresaba a su sitio cuando la profesora o la tallerista le llamaban la atención; de igual forma, al intentar que se tranquilizara ella reaccionó con una actitud de indiferencia.

Estas respuestas nuevamente despertaron sentimientos de impotencia y desmotivación porque a pesar de que trataba que el ambiente mejorara no se lo conseguía; finalmente entre la indisciplina y los cambios de humor de los niños que no querían responder positivamente a los ejercicios de respiración y relajación, se logró terminar la primera parte de la elaboración del títere para pasar a reflexionar acerca de las actividades realizadas.

Muchos de ellos respondieron que les había gustado que se les hiciera cosquillitas, mientras que otros comentaron acerca de las cosas bonitas que les habían dicho sus compañeros, y haciendo uso del reloj de las emociones se los invitó a que señalaran las emociones que estaban sintiendo. La mayoría logró identificarse con las caritas de las emociones de alegría y felicidad, y tristeza y enojo en aquellos que se habían aislado en ciertos momentos; esta iniciativa ayudó bastante a clarificar y confirmar las observaciones sobre su conducta emocional.

Para terminar, durante la merienda el niño que se había escondido antes bajo la mesa empezó a golpear a su compañero. Entonces se tomó de la mano a un niño que la profesora había aislado de la mesa de merendar y se lo llevó al gimnasio para practicar los ejercicios de relajación y respiración. Luego se habló con el primer niño (quien había estado golpeando a su compañero) y se le invitó a acompañar al otro que estaba en el gimnasio; éste accedió un tanto dudoso y temeroso pero al final se logró que saliera. Se consiguió que ambos practicaran los ejercicios.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Una parte del grupo llegó a manifestar cierta claridad en la expresión de sus emociones durante y después de las actividades.   |
|  | Sumergido                 | El grupo se dejó llevar por las emociones de la ira, tristeza y alegría en algunos casos, ocasionando un desorden casi de manera general.   |
|  | Aceptador                 | Parte del grupo con el que se había conseguido anteriormente bajar los niveles de ansiedad, en esta actividad reaccionó con conductas de resistencia y ocultamiento.                                    |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Las emociones de ira y tristeza que el grupo experimentaba durante los ejercicios provocaron que éstos no dieran los resultados esperados.  |
|  | Exacerbación emocional    | El enojo producto de la resistencia a las reglas, llevó al grupo a manifestar comportamientos negativos como ignorar, callar y continuar con el desorden que unos cuantos miembros del grupo iniciaban. |
|  | Equilibrio                | No se presentó.   |
|  | Disminución de intensidad | Una pequeña parte del grupo no realizó los ejercicios debido a los niveles elevados de ansiedad generados por la ira, lo que originó que el resto no llegara a vivenciarlos del todo.                   |

### 2.1.8 Octava actividad: ¿y si estoy enojado?

Al llegar los niños estaban tranquilos y ocupados haciendo tareas. Mientras disponían el espacio para la actividad un niño no quiso seguir las instrucciones; se le hizo dos llamadas de atención y a la tercera se recurrió a la silla de la reflexión; él se resistió (pateó la sillita y se tendió al suelo) por lo que se dejó que se tranquilizara.

Durante la actividad se les notó la necesidad de expresar sus sentimientos sobre lo que pasa en sus hogares, sobre todo la forma cómo son tratados cuando se comportan mal. Una niña dijo haber recibido “chicote” por no hacer caso y la mayoría comentó ser corregido de esta manera; otra dijo que la suya le echaba con agua; al indagar sobre sus sentimientos algunos respondieron haberse sentido tristes y otros enojados.

Mientras sucedía esto, el niño que se había portado mal se acercó avergonzado y triste por lo que había hecho, pidió disculpas y solicitó formar parte del grupo. A partir de ese momento estuvo más tranquilo y callado.

Mientras se realizaba la actuación de los muñecos un niño comenzaba a molestar entonces se le llamó la atención con “Nacho”; la respuesta fue inmediata, el niño se sentó y puso atención. Pasado un momento volvió a molestar y se enojó mucho; otra vez se le ayudó a controlar la emoción con el muñeco y promoviendo la pidiendo que los demás dijeran cómo estaban viendo a su compañero. Dijeron: “enojado”.

Entonces “Nacho les dijo”... que cuando estuvieran así respiraran como la hormiguita o haciendo el ascensor; todos practicaron y se vio como poco a poco el color del rostro y la expresión de rabia del niño iba cambiando; se invitó a los demás a felicitarlo con el baile del gorila, el resultado fue que el niño sonreía contento.

Luego de finalizar el relato y la práctica del ejercicio, con “Nacho” rápidamente se pasó a la reflexión; antes de que comenzaran a dispersarse se les preguntó qué harían cuando estuvieran enojados; en su mayoría respondieron respirar y practicaron, por lo demás expresaron haber disfrutado de la historia.

Seguidamente se trabajó la conclusión de los títeres; se motivó a los niños a pegar los cabellitos; ellos se divertían mucho a excepción de uno que quería salir al refrigerio porque tenía hambre, el mismo que había pasado por la sillita de la reflexión.

Durante el refrigerio un niño no quería lavarse las manos ni comer, prefería jugar; la profesora decidió ignorarlo y proseguir con su labor. En otra mesita unos niños rechazaban que otro se uniera; al preguntárseles dijeron que los “pegaba”; una niña añadió que por eso no lo querían. Esto sirvió para reflexionar con el niño y luego se motivó a los demás a aceptarlo en su mesa bajo la “condición” de no pegar; en coro todos juntos lo repitieron y el niño reaccionó avergonzado pero contento.

Transcurrido el tiempo de la merienda, tres niños jugaban descontroladamente, entonces se les indicó que tenían plena libertad de jugar pero “con cuidado sin lastimarse ni lastimar a nadie”; felices aceptaron y luego se los observó jugar con

mayor cuidado. Entre tanto, una niña se aproximó para recordar el compromiso hecho de permitirle jugar con muñecas cosa que se debía cumplir; se llevó al grupo de niñas hasta el rincón de juegos y poniendo las reglas del espacio se las dejó jugando, mientras se colaboraba en alistar a los niños.

De rato en rato se miraba hacia el rincón para verificar que todo estuviera bien; sorprendentemente las niñas jugaban tranquilamente con los muñecos rememorando la actividad “historia de Nacho”. Esto generó una gran satisfacción ya que aparte de que demostraban respetar y acatar las reglas del espacio, el recapitular la actividad daba a entender que les había agradado mucho. Cuando todos ya estaban concentrados en aula fue el momento de la despedida.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | El grupo disfrutaba alegre de la historia poniendo especial atención a las expresiones emocionales de los personajes, acompañando con sus propias expresiones faciales y corporales.<br>Una parte del grupo cuando empezaba a dar señales de estar sintiendo una emoción negativa, respondía positivamente a la ayuda brindada (respiración), consiguiendo controlarla para expresarla adecuadamente. |
|  | Sumergido                 | Dos niños manifestaron gran dificultad para reconocer sus emociones de ira llegando a expresarla impulsivamente y reaccionando de manera negativa.  |
|  | Aceptador                 | El temor, la preocupación, la tristeza y la ira fueron emociones que salieron a relucir en plena actividad, las cuales difícilmente eran trabajadas por una pequeña parte del grupo.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | La mayor parte del grupo manifestaba sus emociones de tristeza, miedo e ira al jugar sin control; y ansiedad mordiéndose las uñas (dos niños en particular).  |
|  | Exacerbación emocional    | Una pequeña parte del grupo en un momento dado de la actividad manifestó su ira negándose a obedecer, haciendo rabietas y golpeando al objeto motivo de su emoción.   |
|  | Equilibrio                | Durante la actividad el grupo participaba y opinaba con alegría.<br>Una parte del grupo jugaba tranquilo y alegre acatando reglas de comportamiento y reglas sociales.  |
|  | Disminución de intensidad | Una pequeña parte del grupo constantemente vivenciaba emociones de preocupación, temor e ira lo que a momentos se manifestaba en conductas de agresión y juego descontrolado.   |

### *2.1.9 Novena actividad: el abrazo del oso*

Al llegar algunos niños se aproximaron y dijeron que querían jugar con “Nachito”; esto implicó que consideraban al muñeco como parte del grupo.

Se comenzó la actividad realizando ejercicios de respiración y relajación. Luego se les demostró cómo se haría el juego; al principio se notó que se mostraban tímidos al momento de formar grupos mayores a cuatro miembros; asimismo, para hacer que participen más, la tallerista se movía por todas partes sin quedarse en un solo lugar, esta forma de movimiento les costaba realizarla ya que lo hacían tímidamente en algunos casos, y en otros se los veía bailando por parejas.

Otros mientras bailaban lanzaban hacia los lados sus brazos para chocarlos contra sus compañeros, mientras otros dos se tendían al suelo. Luego de una advertencia no hubo más remedio que llevarlos a la sillita de la reflexión y con ayuda de la co-tallerista tres niños salieron del juego para reflexionar.

En un momento dado, al sentirse atraídos por el movimiento y chispa de un grupo, niños de otro grupo se unieron al que más se divertía, lo que ocasionó que todos se cayeran al suelo; unos se asustaron, otros se enojaron pero también había caritas de alegría, era una mezcla de emociones por lo que se les mostró el lado positivo de la situación; se llamó su atención mostrando sorpresa diciéndoles que todos se habían caído y nadie se enojó ni lloró porque todos estaban jugando sin lastimar al amiguito.

La respuesta al mensaje fue una risa general. Desde ese momento el juego se tornó aún más emocionante, reían y bailaban y volvían a formar grupos de seis y siete niños y volvían a repetir la escena anterior, pero hubo un niño que se aisló (religión cristiana). Cuando se le preguntó por qué lo hacía dijo que “estaba cansado”, y como es lógico esta actitud fue asumida por otra niña que no quería participar porque tenía sueño.

Fue el momento de corte de la actividad y pasar a la pregunta de ¿cómo reaccionar ante determinadas expresiones emocionales? Se trabajó con cuatro emociones básicas (tristeza, ira, alegría, miedo); todos querían participar y aunque se logró mantener un orden provisional, se tuvo que apresurar la actividad por la indisciplina.

En la reflexión la mayoría de los niños respondieron correctamente (verbal y corporalmente) acerca de cómo reaccionar ante las diferentes expresiones faciales de las emociones. Un niño que había sido “castigado” decía que la actividad no le había gustado mostrando una carita de enojo, mientras que otro prefería hacer caso omiso a lo que se estaba haciendo (se movía y molestaba a los demás).

Cuando se les preguntó a través de Nacho acerca de cómo reaccionar ante las diferentes emociones de los demás, muchos contaron sus experiencias, lo que generó desorden porque todos querían hablar. Finalmente poco a poco se fue cerrando la actividad para generar momentos personales de desahogo fuera del aula. En ese tiempo un niño relató estar feliz porque su mamá no le pegaba, mientras que otra dijo que estaba triste porque quería dormir pero su mamá no le dejó. Otra dijo que a su hermana su mamá le había pegado con “chicote” y que por eso ella estaba triste.

La actividad del día se la terminó llevando al grupo al rincón de juegos, donde la mayoría jugó respetando la regla principal de “jugar sin lastimar a nadie”.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN  |
|--|------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | En ciertos momentos de la actividad el grupo se dejó llevar por las emociones de alegría que estaba experimentando con el juego.   |
|  | Sumergido              | Al iniciar la actividad, el grupo estaba invadido por la timidez, resultado de la emoción de miedo lo que provocó quietud y pasividad.<br>Dos miembros del grupo estaba inmersos en divertirse “dañando a otros” sin caer en cuenta de las consecuencias de su conducta. |
|  | Aceptador              | Parte del grupo actuaba de acuerdo a la emoción que sentía (culpa y tristeza) sin responder a la motivación externa.   |

| SUB-CATEGORÍAS       | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|----------------------|---------------------------|--|
| Control de emociones | Supresión emocional       | El “cansancio” disimulaba la tristeza que estaban siendo expresadas facialmente por una parte del grupo.   |
|                      | Exacerbación emocional    | En la reflexión hubo momentos en que la mayoría del grupo deseaba expresar sus emociones lo cual dio lugar al desorden.  |
|                      | Equilibrio                | Hubo momentos en que el grupo actuaba de acuerdo a las emociones de alegría.   |
|                      | Disminución de intensidad | Emociones de tristeza, preocupación y “culpa” interfirieron en el desenvolvimiento personal de algunos miembros del grupo, durante el desarrollo del juego.  |
| Expresión verbal     | Exaltada                  | Hubo quien manifestó no haber disfrutado del juego, lo que de alguna manera expresaba el sentimiento de rabia por haber sido “amonestado”.   |
|                      | Disminuida                | Parte del grupo expresó (espacio de desahogo) emociones de tristeza y alegría por diferentes razones.  |
|                      | Adecuada                  | La alegría que predominaba a momentos durante y después del juego, era expresada en risas y opiniones de haber disfrutado del mismo.   |
| Expresión corporal   | Congruente                | Dos miembros del grupo expresaron sus emociones gestualmente.  |
|                      | Restringida               | El temor predominaba en el grupo al inicio de la actividad, provocando dificultad de expresión corporal. Hubo momentos en que algunos miembros dejaban de participar movidos por la emoción de tristeza, alejándose del grupo y llevando a otros a asumir la misma conducta. |
|                      | Explosiva                 | Una pequeña parte del grupo manifestaba su emoción de alegría sin mayor cuidado, llegando a interferir en el desenvolvimiento de los demás miembros.   |

### 2.1.10 Décima actividad: el reloj de las emociones

Al ingresar al aula los niños estaban realizando sus tareas por lo que se colaboró en el trabajo de la profesora. Algunos niños ya no expresaban sus emociones corporalmente sino hablando y “quejándose”; esos momentos se aprovecharon para hacer que el mismo grupo refuerce la conducta del niño que había expresado su emoción de manera aceptable; este refuerzo era bien recibido por los niños gratificados (caritas de tranquilidad y alegría).

Luego se inició la actividad con ejercicios de respiración y relajación, seguidamente con la utilización de “Nacho” (a quien saludaron afectuosamente) se relataron breves historias de las emociones que Nacho sentía y lo que hacía para estar mejor. Los

niños atendían e interactuaban con el títere cuando éste les preguntaba acerca de lo que hacían ellos; luego de expresarse verbalmente, insistían en acercarse al reloj de las emociones para marcar con sus manecillas la emoción mencionada; se accedió a esto porque se observó que los niños participaban más y decían que después se tenía que respirar para sentirse bien y después irse.

Mientras esto ocurría una niña no participaba por su mal estado de salud, otro era sacado por la co-tallerista por haber golpeado y otro insistentemente solicitaba salir a marcar con su títere sapito en el relojito su emoción; cuando se lo invitó a salir, no pudo hacerlo sólo miró a sus amiguitos y guardó silencio, entonces se le motivé a hablar a través de su propio títere, a lo que respondió positivamente, en cierta forma actuó casi de la misma forma en que se manejaba a Nacho.

Como era costumbre los mismos niños “difíciles” incurrieron en conductas de desorden pero ya no agresivamente, solo jugaban. Cuando uno de ellos ya estaba a punto de ser enviado a la sillita de la reflexión se cayó de la mesa (se lastimó un poco) entonces se preguntó al resto del qué hacer cuando se veía a alguien triste o llorando. Respondieron, pero solo unos cuantos se aproximaron al niño para darle muestras de consuelo. Esto dio a entender que aún faltaba trabajar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones relacionadas con el sufrimiento ajeno.

Para finalizar la actividad se les preguntó acerca de qué hacer en momentos de intensa emoción, respondieron y demostraron cómo hacerlo, y al preguntar acerca si les había gustado la actividad alguien respondió que no (era uno de los niños que más participaba y aprendía); “Nacho” le preguntó porque no y él respondió que porque tenía hambre; ¡era hora de salir al refrigerio!

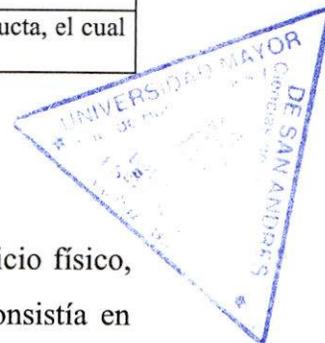
El bullicio no era el de siempre, y aprovechando el momento antes de iniciar la merienda, se motivó al grupo a reforzar las conductas positivas, pidiéndoles brindar el baile del gorila a aquellos niños que no habían provocado indisciplina, los

mencionados sonreían contentos, pero entre tanto un niño no acataba instrucciones de la profesora quien por comportarse mal (lastimó a otro) terminó en tiempo fuera, y más aún cuando debía salir, se negó verbal y corporalmente.

Mientras esperaban a sus papás jugaban. Uno de los niños “problema” era rechazado (a punto de llorar) por sus compañeros; se le consoló y se reflexionó con él y con los demás niños. Una vez preparado el “terreno para la reconciliación y aceptación” se motivó al niño a acercarse al grupo para pedir disculpas, estos aceptaron pero espontáneamente una niña exclamó la condición de no pegar. Aunque no era la forma apropiada esto daba señal de que la internalización de reglas de comportamiento estaba en proceso, luego todos compartieron jugando.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La mayor parte del grupo participaba con alegría solicitando con insistencia aproximarse hasta el reloj de las emociones. En momentos de juego libre el grupo jugaba en paz sin querer ser interrumpido. |
|  | Sumergido                 | Una pequeña parte del grupo, a momentos durante la actividad, manifestaba sus emociones de ira y tristeza al punto de afectar a otros miembros.  |
|  | Aceptador                 | Dos miembros del grupo manifestaban su sentimiento de ira y tristeza durante la actividad y fuera de ella.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | El miedo, la tristeza e ira fuera de la actividad fueron las emociones que predominaban e interferían en la interacción entre pares.   |
|  | Exacerbación emocional    | Como producto de la ira contenida de un miembro del grupo un niño lloró.   |
|  | Equilibrio                | En momentos de juego libre, el grupo deseaba jugar en paz, lo cual ocasionó que un miembro sea rechazado por mala conducta.  |
|  | Disminución de intensidad | La mayor parte del grupo aunque aún participaba alegremente durante la reflexión, se fue dispersando poco a poco.  |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Un miembro del grupo expresó a otro una condición para jugar con tranquilidad, manifestaba no irrumpir en la paz que experimentaba al jugar con los demás.   |
|  | Disminuida                | El agotamiento y la necesidad de alimento, de un miembro del grupo ocasionaron que se expresara con “enfado” de la actividad vivenciada.   |
|  | Adecuada                  | El grupo expresó verbalmente de forma oportuna y adecuada, situaciones incómodas que les originaban enfado, antes de iniciar la actividad.   |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN  |
|--------------------|-------------|--|
| Expresión corporal | Congruente  | Parte del grupo dio una respuesta adecuada acercándose para brindar su apoyo y consuelo a un miembro que manifestaba tristeza.                                 |
|                    | Restringida | Durante la actividad un miembro del grupo al salir al frente no pudo expresarse con su propio títere, por breves instantes se quedó inmovilizado por el miedo. |
|                    | Explosiva   | El grupo rechazó a un miembro por su mala conducta, el cual reaccionó muy triste y estuvo a punto de llorar.   |



### 2.1.11 Onceava actividad: mímate y mima a los demás

En esta jornada los niños estaban cansados ya que habían realizado ejercicio físico, esta situación ayudó en la ejecución de la actividad ya que la misma consistía en tumbarse en las alfombras, idea que agradó bastante.

Al inicio de la actividad estuvieron concentrados por breves minutos, pero la inquietud de dos de los niños “difíciles” provocó la dispersión inmediata de los demás; luego de haberles llamado la atención en dos oportunidades, se tuvo que utilizar la técnica de la sillita de la reflexión en un caso, y la técnica del tiempo fuera en otro (colaboración de co-tallerista).

Mientras oían la música, una niña se veía desganada y prefirió sentarse (enferma), a esto otro niño se sentó aduciendo sentirse cansado, entre tanto una niña andaba más ocupada en cuidar la canastita de pelotas. Ante el sonido instrumental elevado de la música en curso, otro niño repentinamente miró con una carita de miedo y reaccionó retrocediendo un poco, lo cual también hicieron algunos niños (se ocultaron bajo la mesa), esto dio a entender que la mayoría experimentaba las emociones que transmitía la música.

De igual manera, en el momento de contar lo vivenciado, un niño respondió haber sentido miedo y al preguntarle por qué respondió que había un monstruo, a esto otros comenzaron a nombrar personajes de películas terroríficas originándose de esta

manera la distorsión de la actividad y el desorden. Luego de lograr que se concentraran en el tema otros niños adujeron sentirse felices (sonrisas) algunas niñas comentaron sobre princesas y flores.

Durante el momento de la relajación y el viaje imaginario hubo una niña que no podía dejar de mirar a sus compañeros, a uno en especial con quien conversaba mientras daba masaje a su compañero de ejercicios. Uno de los niños más inquietos, que a un principio andaba preocupado preguntando sobre su buena conducta a la profesora, logró concentrarse durante la realización de los ejercicios al punto de cantar una “nana” en voz baja al amiguito a quien relajaba con la pelotita.

En los momentos de reflexión algunos niños se sentaron para comentar a “Nacho” sobre lo bien, alegres y felices que se sintieron al oír la música, mientras que uno tarareaba aún la música, otros andaban inquietos por salir al refrigerio.

Cuando se preparaban para su merienda la inquietud de siempre de todo el grupo no causó mayores dificultades, y ante el exceso de un niño (juego brusco) la profesora le llamó dos veces la atención y a la tercera lo llevó a la sillita de reflexión.

La profesora, terminó esta vez la jornada con el relato de un cuento infantil, todos escucharon atentos y respondían las preguntas.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN  |
|--|------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | El grupo, al principio no lograba concentrarse debido a emociones de miedo, alegría y preocupación. Posteriormente logró experimentar las emociones transmitidas por la melodía. |
|  | Sumergido              | La preocupación y el miedo y la alegría fueron emociones de algunos miembros del grupo, que provocaron una dispersión casi generalizada.   |
|  | Aceptador              | Un miembro del grupo expresaba su emoción de alegría moviéndose e incomodando a los demás sin considerar el silencio solicitado por la Facilitadora.                             |

| SUB-CATEGORÍAS       | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|----------------------|---------------------------|--|
| Control de emociones | Supresión emocional       | Parte del grupo trataba de no hacer notar sus emociones de preocupación, ira y alegría.  |
|                      | Exacerbación emocional    | En un momento dado el grupo no pudo controlar el miedo experimentado por el sonido fuerte de la música.  |
|                      | Equilibrio                | El grupo vivenció las emociones que la música transmitía incluido el momento del desfase musical.  |
|                      | Disminución de intensidad | Luego de los momentos de relajación el grupo vivenciaba tranquilidad fruto del estado de paz sonreían y un miembro tarareaba aún la melodía que había escuchado.   |
| Expresión verbal     | Exaltada                  | Un miembro insistía en preguntar sobre su buena conducta.  |
|                      | Disminuida                | Parte del grupo expresó su estado emocional de miedo y tristeza por razones de malestar físico e imaginación producida por "lapsus musical".   |
|                      | Adecuada                  | La mayor parte del grupo expresó sus emociones de miedo y alegría durante la actividad y en el espacio de reflexión.   |
| Expresión corporal   | Congruente                | El grupo a momentos experimentó emociones como miedo y alegría, lo cual fue expresado físicamente.   |
|                      | Restringida               | Parte del grupo en los primeros momentos de la actividad experimentó emociones de tristeza y miedo lo que hizo que se sentara. Mientras que en otro siguió la reacción emocional de miedo de un miembro alejándose y ocultando bajo la mesa. |
|                      | Explosiva                 | Un miembro expresó con su mirada el miedo infundido por lapsus musical.  |

### 2.1.12 Doceava actividad: el rincón de las quejas

En este día los niños estaban concentrados repasando las vocales, apenas se terminaba de cerrar la puerta una de las niñas se acercó para pedir que la ayudara con su tarea. Mientras se le colaboraba, preguntó en voz baja si "Nacho había venido"; esto sorprendió mucho ya que se caracterizaba por ser callada y pasiva. Se le respondió que sí, que venía en camino, luego volvió a preguntar si podía jugar con él y se le respondió que sí, pero luego de terminar la tarea y el juego de hoy. Ella sonrió y continuó su tarea.

Fue difícil llevar adelante el juego de lobo-lobo, ya que dos niños no acataban instrucciones; no se tuvo más remedio que aplicar técnicas de disciplina, lo que hizo que se experimentara frustración pues eran los mismos niños que casi siempre terminaban fuera del juego y dejaban alborotado al resto del grupo.

Luego de salir elegida una niña y su títere, a través de Nacho se pasó a oír las quejas que tenía, mientras esto sucedía, otros niños la interrumpieron con sus propios relatos lo que provocó la dispersión de los demás, dando lugar al juego con los títeres.

Un niño que jugaba sin cuidado destrozó el títere de otro, este inmediatamente con fuerte voz (enojado) lo comunicó, mientras tanto otros hacían hablar a los suyos. Una niña que jugaba lastimó la mano de otra quien a su vez lloró desconsoladamente, al preguntar a la primera guardó silencio, entonces se optó por no presionarla.

Retomando las “quejas” de la niña expositora se preguntó al resto del grupo sobre lo que debería hacer ella; casi de manera generalizada respondieron: “avisar a la profesora”. Se indagó qué más podría hacer, un niño respondió: “amiguito no me molestes porque me haces enojar... (con algo de ayuda) le diré a la profesora”.

En otros casos, también se dieron interrupciones, pero a pesar de esto los niños daban respuestas claras acerca de qué hacer en situaciones de emociones fuertes. Primero identificaban sus propias emociones de enojo o tristeza, para luego manifestar cómo reaccionar, incluso qué hacer con el niño que molestó.

Al dar sus respuestas participaban con seguridad y confianza (voz alta y levantando la mano), tal cosa llenó de satisfacción, alegría y motivación para continuar desarrollando el trabajo a pesar de las dificultades (limitación de tiempo y atención corta de los niños).

En el momento de la reflexión la mayoría de los niños demostraron haber aprendido sobre qué hacer en situaciones difíciles de enojo, tristeza y miedo, tanto en relación consigo mismos como con los demás.

Cuando se disponían para salir al refrigerio, la niña que había preguntado por “Nacho” tímidamente se acercó para pedir que se le prestara el títere para así jugar

con él, recordando la promesa se accedió, e inmediatamente su semblante se tornó alegre.

La jornada finalizó con juegos didácticos mientras esperaban, para regresar a sus hogares.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La mayor parte del grupo durante la actividad participaba dando a conocer las molestias ocasionadas por algunos miembros grupo.  |
|  | Sumergido                 | Parte del grupo por las emociones de alegría y la ansiedad que experimentaba no participó en la actividad. A momentos el grupo se dejaba llevar por la emoción de alegría e ira de algunos miembros. |
|  | Aceptador                 | Hubo momentos durante la actividad, que el grupo experimentaba ira y alegría, lo que se manifestaba en el juego con los títeres.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | En momentos de la actividad "interrumpida por juegos" un miembro del grupo lastimó a otro; al preguntársele la causa de su reacción, prefirió callar su ira y miedo.                                 |
|  | Exacerbación emocional    | Una pequeña parte del grupo no pudo controlar su ira expresándola en gritos y llantos.   |
|  | Equilibrio                | La mayor parte del grupo ante circunstancias que originaban ira lo comunicaba a Facilitadora.  |
|  | Disminución de intensidad | En momentos de reflexión el grupo vivenciaba emociones de paz, lo que facilitó las respuestas a preguntas realizadas por la Facilitadora.  |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Ante el relato de las molestias ocasionadas por un miembro del grupo a otro, casi todos también daban a conocer las suyas interrumpiendo a los exponentes, fruto de la emoción de enojo.             |
|  | Disminuida                | Un miembro del grupo que por lo general se mostraba pasiva, en un momento dado expresó en voz baja, su preocupación por la llegada del personaje de las emociones y jugar con él.                    |
|  | Adecuada                  | En la ejecución de la actividad la mayoría del grupo manifestó la forma adecuada de expresar las emociones, lo cual era evidenciado en la forma de reaccionar en momentos donde predominaba la ira.  |
| Expresión corporal                     | Congruente                | La mayor parte del grupo jugaba con alegría manipulando sus títeres.   |
|  | Restringida               | Un miembro del grupo haciendo recordar a la Facilitadora su compromiso, tímidamente le solicitó que cumpliera.   |
|  | Explosiva                 | En momentos de interrupción a los miembros exponentes los demás jugaban alegremente con sus títeres incluso de manera brusca.  |

## 2.2 DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON EDUCADORAS)

### 2.2.1 *Módulo 1: congruencia emocional*

Para iniciar la jornada de trabajo personal, a manera de reencuentro, se realizó el baile del “merequeté”; dos de las participantes se mostraron nerviosas cuando tenían que tocar a su compañera (una hablaba para sí misma, mientras la otra solo reía). De las otras dos, una tenía un semblante de enojo y se limitaba a realizar los movimientos de la dinámica, mientras que la otra era más participativa y colaboradora (corregía cuando alguna se equivocaba). Luego se pasó a la elaboración de las reglas para el armonioso desarrollo de todo el taller, con las que todas estuvieron de acuerdo.

Durante la dinámica del anclaje<sup>28</sup>, en el primer intento una de ellas “organizaba” casi todo pero otra participaba entonces guardaba silencio y se limitaba a ejecutar las instrucciones sugeridas. Esta molestia fue vista por las demás y ello les incomodó: una trataba de ignorar aquella reacción, mientras que las otras dos se distanciaron sutilmente y conversaban y reían entre ellas, intentando realizar una buena estructura del barco. En líneas generales no realizaron muy bien el anclaje.

En el anclaje dos entre todas debían realizar la actividad en el menor tiempo posible. En grupo coordinaron para luego ejecutar lo planeado; aunque trataban de hacerlo animadas y felices esa alegría era fingida ya que las risas no eran las mismas que del principio. Debían permanecer en esa posición por 5 segundos y la misma persona que generara susceptibilidades al inicio se quejó con un suave “¡aj!”, entonces les repetí que ninguna otra parte de su cuerpo debía tocar el suelo, a lo que ella reaccionó diciendo: “¿ya está?, ¡me estoy cansando!”, intentando una risa. En el tercer anclaje, mientras realizaban el mismo, una de ellas no deseaba ser tocada por la otra, y con una mueca de desprecio (fugaz), apenas si la rozó.

---

<sup>28</sup> Por cuestiones de espacio no se realizó la dinámica diseñada para las educadoras, sino que se empleó aquella destinada a padres de familia.

Mientras se contabilizaba el puntaje total de los anclajes, una lanzó una mirada intimidante a las demás; sólo ella opinaba y las demás le daban la razón y la otra que estaba triste luchaba por mostrarse feliz.

Durante la socialización, hubo comentarios acerca de que no les agradaban las personas que fingían felicidad, “por fuera están bien, pero la procesión va por dentro” añadió otra de ellas. Cuando se reflexionó acerca del motivo para que se dé una emoción, una de ellas miró fijamente como queriendo decir algo, por lo que se decidió tranquilizar la tensa calma y sugerir un breve descanso.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Difícilmente eran conscientes de sus emociones y actuaban en función a ellas.  |
|  | Sumergido                 | Una persona estaba con rostro de enojo, trataba de no hacerlo notar, a veces sonreía y trataba de participar en el juego.<br>Una integrante había tomado la dirección de todo el grupo, sin dar lugar a las opiniones de los demás.                          |
|  | Aceptador                 | La mayoría al preguntársele podía reconocer que había una emoción presente pero preferían no aceptarla y sólo intentaban camuflarla.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | La mayoría intentaba suprimir sus emociones para no tener que demostrarlas.  |
|  | Exacerbación emocional    | La ira es la que más lleva a la exacerbación, aunque en el grupo se intentaba controlar.   |
|  | Equilibrio                | Una integrante del grupo hacía lo posible por mantener la calma, dejando pasar por alto las situaciones negativas que a momentos acontecía en el grupo.  |
|  | Disminución de intensidad | La alegría tuvo una disminución notoria al existir una persona que demostraba enojo.   |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Especialmente en situaciones de ira o dolor (miedo).   |
|  | Disminuida                | La tristeza apoca las reacciones y las expresiones verbales, probablemente por temor a ser blanco de burlas o por no encontrar entendimiento.<br>La mayoría del tiempo prefirió no demostrar sus emociones e intentaron aminorarlas, negándolas verbalmente. |
|  | Adecuada                  | Hubo quien trataba de colaborar a las otras integrantes del grupo, dando indicaciones para la buena realización del juego.   |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN  |
|--------------------|-------------|--|
| Expresión corporal | Congruente  | En pocas ocasiones, debido a que estaban constantemente intentando ocultar sus emociones.  |
|                    | Restringida | Para expresar la incomodidad causada por alguien del grupo, dos personas tomaron una distancia sutil para continuar con el juego.<br>Al intentar reír a pesar de la tristeza o molestia. |
|                    | Explosiva   | Mirada penetrante.   |

### 2.2.2 Módulo 2: reconociendo emociones

Luego de un breve descanso de cinco minutos se profundizó un poco más acerca de aquellas emociones que cada persona sentía en diferentes situaciones y las consecuencias que éstas producían. Para ello se jugó la “la gallinita ciega”. En la primera etapa tres de las participantes estaban concentradas en el llenado de la hoja mientras que una solicitó un tiempo para salir, luego de unos segundos regresó (más tranquila) y en silencio tomó asiento para comenzar a escribir.

Esta primera etapa requirió de veinte minutos, luego se invitó a las participantes a guardar sus hojas, y pasar al centro, en tanto se observó a dos de ellas bastante pensativas, otra queriendo participar y la última miraba queriendo comunicar algo; se le preguntó si tenía alguna consulta, ella respondió que no en voz baja y agradeció.

Durante el desarrollo de la segunda etapa (el juego) cada una habló de las cuatro emociones y cómo las vivenciaba. A la primera participante la ira fue la emoción que más difícil le fue reconocer a nivel de pensamientos ya que solo repetía lo que sentía fisiológicamente, intentado no demostrar su malestar para no afectar a los demás.

La segunda participante se centró en la tristeza; habló en voz baja de esta emoción; reconoció cambios fisiológicos (dolor de cabeza - preocupación) y pensamientos: “el problema por el que estoy atravesando ya no tiene solución, las consecuencias hacia mi familia...”. Si bien estuvo a punto de romper en llanto, se contuvo.

La tercera participante, al margen de las otras tres emociones, hizo hincapié en la ira; reconoció que le era difícil disimularla, ya que la expresaba gritando, diciendo las cosas de frente a la persona motivo de la emoción negativa (adujo que para ella no era bueno callarse); en cuanto a los sentimientos mencionó sentirse rechazada, y pensó en que la otra persona tenía la culpa y que quería que le pasara algo malo (se rió).

Por último la cuarta participante se enfocó en la alegría, reconoció la conducta de querer abrazar y ayudar a todos, fisiológicamente no pudo describirla solo mencionó que el corazón se le aceleró, mientras que sus pensamientos eran positivos.

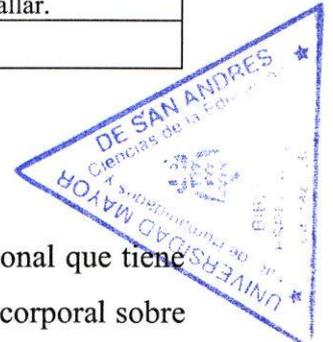
En plenaria, todas coincidieron en que el juego les hizo sentir muy bien, más relajadas, una de ellas aceptó que al principio le costó reconocer sus emociones, pero al final le fue más fácil, otra de ellas aceptó su dificultad al intentar discernir cuándo sentía ira o tristeza; en voz baja otra opinó que le costó reconocer sus emociones en sus acciones; por último otra opinó que le faltaba manejar sus reacciones ya que siendo así ni ella misma se aguantaba y pidió perdón (su rostro cambió de color, sus ojos se pusieron vidriosos y agachó la cabeza).

Para cerrar se reflexionó sobre las consecuencias que trae el expresar emociones de manera inadecuada, ya que esto podría dañar no solo a la gente del entorno inmediato sino sobre todo a la persona misma.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN   |
|--|------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | A la mayoría le resulta muy difícil tomar conciencia de su emoción y responder ante ella de manera adecuada.  |
|  | Sumergido              | Cuando se trata de emociones negativas no las aceptan pero existen demostraciones claras de que las mismas les dominan.                               |
|  | Aceptador              | La mayor parte del tiempo se encuentran en este estado ya que saben que la emoción está presente pero prefieren “camuflarla” y negarla ante el resto. |

| SUB-CATEGORÍAS       | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|----------------------|---------------------------|---|
| Control de emociones | Supresión emocional       | Dos personas estuvieron a punto de manifestar su tristeza a través del llanto.  |
|                      | Exacerbación emocional    | La tristeza fue una de las emociones que llevó a una persona a expresarse de manera inadecuada hacia sí misma.                              |
|                      | Equilibrio                | Mientras se socializaba todas manifestaban tranquilidad, lo que fue visto en sus semblantes.  |
|                      | Disminución de intensidad | Ninguna persona manifestó aumentó en la intensidad de sus emociones.  |
| Expresión verbal     | Exaltada                  | La tristeza es una de las emociones que predominó en la mayoría del grupo.  |
|                      | Disminuida                | Una persona prefirió opinar poco y apoyar la opinión de los demás (movía la cabeza).  |
|                      | Adecuada                  | El estado de tranquilidad del grupo iba de acuerdo con la expresión verbal de la emoción del momento, "alegría".                            |
| Expresión corporal   | Congruente                | Por la emoción de la tristeza y la ira la mayoría de los integrantes del grupo no actuaban de acuerdo a lo que expresaban verbalmente       |
|                      | Restringida               | Una persona con la mirada comunicaba que algo pasaba pero no lo comunicaba verbalmente, a pesar de dársele la oportunidad, prefirió callar. |
|                      | Explosiva                 | No se presentó.   |

### 2.2.3 Módulo 3: expresión corporal



Para iniciar se dio una breve explicación acerca de la expresión emocional que tiene como canal básico la expresión de las emociones a través del lenguaje corporal sobre todo en la expresión del rostro.

Antes de iniciar la actividad se ejercitó la respiración diafragmática. Posteriormente se realizó un previo ensayo a manera de ejemplo. Luego el grupo pasó a realizar la representación del cuento, una de ellas no tuvo dificultad de expresar corporalmente el relato desde el principio, mientras que las otras tres demoraron un poco en concentrarse y animarse.

Una de ellas no podía realizar las expresiones faciales de las emociones que pedía el cuento, otra lo vivió intensamente realizando tal cual era el relato (rostro de

satisfacción). Hubo otra que atenta oía el cuento y con una sonrisa y con movimientos corporales armónicos iba realizando las acciones; al momento de cambiar las expresiones faciales lo hacía de manera graciosa y sin dificultad. En general en ésta actividad no tuvieron mayores problemas al realizarla.

En esta actividad se pudo evidenciar que las personas sensibles son más fáciles de influir y de expresar emociones que las que se catalogan a sí mismas como “insensibles” o que más bien prefieren negar sus emociones.

En plenaria, una participante comentó que por un momento se sintió realmente un canario y que había logrado transportarse juntamente con él hasta ese hermoso lugar y que había sentido sus emociones. Otra opinó que le gustó mucho la actividad, otra solo asentía con la cabeza, una sonrisa y no decía nada.

Para finalizar, se reflexionó sobre la importancia de saber controlar las expresiones emocionales y de lo importante que es hacerlo de forma clara para las personas del entorno, especialmente en el trato con los niños.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Tuvieron mayor facilidad para apropiarse de las emociones que se leían, reconocerlas y expresarlas.  |
|  | Sumergido                 | Una persona estaba tan sumergida en su propia emoción (tristeza) que esta le dominaba por lo que sus expresiones eran pasivas.   |
|  | Aceptador                 | Dos participantes intentaban mostrarse felices cuando en realidad estaban sintiendo ira o tristeza.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Todas intentaban no hacer visibles las emociones personales que sentían.   |
|  | Exacerbación emocional    | No se presentó.  |
|  | Equilibrio                | En el proceso de la dinámica todas mostraron equilibrio en relación a las emociones que se leían.  |
|  | Disminución de intensidad | La tristeza, al no lograr ser canalizada simplemente se la minimiza. Se realizan las actividades solicitadas pero no se las logra vivenciar totalmente por la emoción que embarga. |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN   |
|--------------------|-------------|---|
| Expresión verbal   | Exaltada    | No se presentó.   |
|                    | Disminuida  | Una leve sonrisa como medio de comunicación de una emoción de alegría, pero no expresada verbalmente.                                 |
|                    | Adecuada    | La mayoría del grupo manifestó su bienestar corporal verbalmente.   |
| Expresión corporal | Congruente  | Parte del grupo manifestaba su estado emocional alegre de ese momento y lo tradujo en la expresión corporal que se leía en el relato. |
|                    | Restringida | La mayor parte del grupo canalizó la expresión de sus emociones a través del ejercicio de expresión corporal.                         |
|                    | Explosiva   | No se presentó.   |

#### 2.2.4 Módulo 4: control emocional

Siendo que el objetivo principal del módulo era proporcionar herramientas que apoyen al control emocional de las participantes, la actividad estuvo dividida en tres fases: la primera de respiración (diafragmática, completa y profunda). La fase dos de relajación muscular (tensión y relajación). La última fase de control mental.

Inicialmente se solicitó se acostasen boca arriba, sobre las colchonetas; una de ellas tuvo dificultades para respirar (no podía llenar del todo sus pulmones de aire); la otra tosió por un momento, mientras que las otras dos respiraban sin mayores problemas.

Durante el ejercicio de relajación, hubo una participante que no seguía las instrucciones (al parecer estaba muy cansada y se había quedado dormida), pero se continuó; en medio de los ejercicios de relajación otra participante abrió los ojos repentinamente y se mantuvo así por un momento, nuevamente tosió y estuvo con los ojos abiertos por unos momentos más, luego se reacomodó, cerró sus ojos y continuó con los ejercicios. Casi al finalizar otra profesora se quitó una traba que le incomodaba en la cabeza. Sólo una parecía que había logrado la relajación total de su cuerpo pues tenía el semblante tranquilo y una posición relajada.

Finalizados los ejercicios de respiración y relajación se pasó al ejercicio de control mental, para ello se solicitó a las participantes que se incorporaran tomando asiento en sus mismas colchonetas, posición más cómoda para sus cuerpos. Se sugirió la posición “Buda” (se demostró la posición), la cual tomaron en cuenta y la adoptaron.

Durante el ejercicio de control mental los rostros de las participantes estaban tranquilos; una tenía una leve sonrisa de paz, otra participante inhaló y exhaló con mucha profundidad, mientras que otra participante tenía la cabeza reclinada hacia atrás; la otra estaba erguida con la cabeza un tanto reclinada hacia la derecha. Ninguna estaba con los ojos abiertos, todas respiraban tranquilamente y a momentos alguna de ellas iba reflejando las emociones que oía en el ejercicio de relajación.

En plenaria en su mayoría coincidieron sentirse mejor, más relajadas y tranquilas, una añadió que sintió frío (opinión apoyada con movimiento de cabeza y frotación de piernas y brazos por el resto del grupo), pero que por lo demás todo estaba bien.

Una profesora comentó que a un principio le costó respirar profundamente y hallar el ritmo, pero al final lo logró sintiéndose mucho mejor.

Al momento de preguntar acerca de lo que aprendieron en la sesión, una profesora inmediatamente respondió: “a tranquilizarnos cuando estamos enojadas”; otra participante además de agradecer lo que se le había enseñado, dijo que buena falta le estaba haciendo relajarse; otra opinó que si no hubiera aprendido a relajarse hubiera seguido “cargada de tensiones y estrés” comentario que todas las demás apoyaron, haciendo bromas (“ya hubiéramos coscorroneado a los niños”).

Para cerrar se recomendó practicar las técnicas aprendidas por lo menos dos veces por semana por unos 15 a 20 minutos y también se les habló acerca de la voluntad que ellas deben poner para programar a su cerebro.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | El grupo en general no estuvo consciente de la emoción del momento, lo que fue manifestado en algunas dificultades que tuvieron en la realización de los ejercicios.                                    |
|  | Sumergido                 | La mayor parte del grupo estaba vivenciando la emoción (ira) que conlleva a la incomodidad la cual no era expresada verbalmente pero era “sentida” a través de los cambios corporales (con brusquedad). |
|  | Aceptador                 | Hubo otro momento en que el grupo en general estaba siendo consciente de la emoción que sentía, pero prefirió callar.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Parte del grupo en el inicio del ejercicio de respiración tuvo algunas dificultades como resultado de emociones no expresadas.  |
|  | Exacerbación emocional    | Como producto de una emoción fuerte (miedo o ira) hubo alguien que repentinamente abrió los ojos por breves instantes.  |
|  | Equilibrio                | El grupo se dividió en dos; el primero estuvo en consonancia con las emociones de paz que trae alegría y el otro estuvo aún sin “querer” entrar en sintonía con sus emociones.                          |
|  | Disminución de intensidad | Una integrante del grupo para reducir la intensidad de la emoción (ira o tristeza) que sentía, prefirió “dormir” y no seguir las instrucciones de los ejercicios.                                       |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Las bromas fueron una forma de canalizar las emociones que sentía el grupo, con una consecuente exaltación de alegría.  |
|  | Disminuida                | No se presentó.   |
|  | Adecuada                  | Todo el grupo en general coincidió en la expresión verbal de emociones contenidas (ira y miedo) dentro del ámbito laboral.  |
| Expresión corporal                     | Congruente                | Las emociones que el grupo experimentaba durante los ejercicios fueron acordes con la expresión física.   |
|  | Restringida               | El grupo en general estaba experimentando una incomodidad en relación a la temperatura, lo cual fue expresado sólo por un integrante.   |
|  | Explosiva                 | Hubo quien exclamó y expresó su emoción (verbal y físicamente) de ira lo que llevó al grupo restante a expresarse casi de la misma forma.   |

### 2.2.5 Módulo 5: radar social

El cuarto módulo “radar social” consistió en motivar al grupo al reconocimiento de expresiones faciales en personas ajenas al Centro (en la calle). Cuando se dio a conocer la forma de trabajo y sus etapas se observó cierta resistencia en una

participante, y luego no faltó que otra de ellas también reaccionara de la misma forma, la expresión de su rostro así lo confirmó, pero hubo quien lo tomó como una actividad diferente y animó a todas a realizarla.

En la primera etapa el primer grupo actuó con timidez y si bien logró realizar la actividad tuvo dificultades ya que se observó cierto nerviosismo. En cuanto a sus percepciones, ambas adujeron haber tenido diferencias ya que percibieron a la persona de distinta manera. Coincidieron en que sobre todo notaban nerviosismo en las personas abordadas y básicamente temor. De manera particular el grupo se movilizaba estrechamente unido, hacia donde se dirigía.

El grupo dos no tuvo dificultad para desenvolverse, pero sí en el reconocimiento de emociones en la expresión facial de sus interlocutores, puesto que pasaban más tiempo en dicha tarea; al parecer querían coincidir en sus apreciaciones (se las observaba conversar y dudar al momento de anotar).

Luego de finalizar la primera etapa, todo el grupo regresó a los ambientes del Centro para coordinar la segunda etapa. Posteriormente, nuevamente se las invitó a salir. Desde una distancia prudente y discreta se observó que una de ellas repartía los gráficos con carita feliz pero su expresión facial era seria por lo que la respuesta que recibía era exactamente la misma.

Otra participante regaló los dibujos a dos personas de mal humor (una de ellas lo botó y la otra lo metió a su bolsillo), pero las siguientes tres correspondieron a la sonrisa. La tercera participante no tuvo mayores inconvenientes porque se la veía repartir las caritas felices acompañadas de una sonrisa en su rostro.

La cuarta participante tampoco tuvo dificultades, solo que para repartir sus gráficos se movilizaba lo que impidió una observación eficaz; aun así se observó que cada persona a quien regalaba los gráficos se iba también con una sonrisa.

Finalizada la actividad comentaron (dos participantes con sonrisa de alivio) que al principio estaban “nerviosas” y que eso fue porque uno de los transeúntes abordados se mostró poco gentil y desconfiado. A lo que una de ellas añadió que la gente se había vuelto desconfiada. Sin embargo, la mayor dificultad estuvo realmente en el reconocimiento de expresiones puesto que no concordaban entre compañeras.

Terminada la plenaria se enfatizó lo importante que es saber leer las emociones expresadas en el rostro ya que estas son contagiosas y son percibidas inmediatamente por los niños quienes son más sensibles en cuanto a percibir emociones en los demás.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Luego del ejercicio aceptaron sus emociones e intentaron objetivizarlas.   |
|  | Sumergido                 | Para iniciar la actividad, la mayor parte del grupo manifestó cierto temor a la realización de la actividad fuera del Centro, lo que se vio reflejado en las actitudes que asumían ante las personas.                |
|  | Aceptador                 | En plena realización de la actividad el temor predominaba en el grupo lo que provocó una interacción poco fluida.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Parte del grupo trataba de no hacer evidente la emoción de temor que estaba sintiendo, lo que interfirió en el reconocimiento de las emociones en los demás.   |
|  | Exacerbación emocional    | De manera particular en uno de los integrantes que al no poder expresar la emoción de ira, realizaba la actividad con el humor que le dominaba en el momento, por lo que las respuestas recibidas fueron las mismas. |
|  | Equilibrio                | En el momento de la realización de la segunda etapa de la actividad hubo equilibrio, luego de superar algunas dificultades.  |
|  | Disminución de intensidad | El temor y la ira fueron emociones que predominaban en el grupo; intentaron disminuir el impacto de dichas emociones para realizar la dinámica.  |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | No se presentó.  |
|  | Disminuida                | El comentario de una integrante del grupo como una expresión de una emoción como el miedo o la tristeza que había vivenciado durante la actividad.   |
|  | Adecuada                  | Al momento de expresar lo experimentado emocionalmente durante la actividad.   |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN  |
|--------------------|-------------|--|
| Expresión corporal | Congruente  | Especialmente al momento de analizar cómo se sentían y cómo se sintieron durante la actividad.   |
|                    | Restringida | La falta de expresión (o la contención) de las emociones se refleja corporalmente, lo que provoca que las personas con las que se interactúa respondan de la misma manera. |
|                    | Explosiva   | No se presentó.  |

### 2.2.6 Módulo 6: reconocimiento de emociones (ventana de Johari)

En esta actividad solo participaron tres profesoras, fue desarrollada en dos etapas: la primera individual y la segunda grupal por tratarse de motivar al autoconocimiento y el autodesarrollo, por medio de la percepción de los demás.

Durante el desarrollo de la primera etapa de la actividad las educadoras se mostraban bastante concentradas; una de las participantes demoró en redactar lo indicado, se encontraba pensativa y cabizbaja; aunque fue la última en terminar la actividad se observó que había escrito en su hoja.

Para la segunda parte, luego de una breve explicación y contar con una voluntaria, se procedió a solicitar el llenado de las casillas en pequeños papeles y se continuó con el respectivo procedimiento de la actividad. Durante el desarrollo de la misma se observó que una de las participantes se quedó por breves instantes observando hacia un punto del ambiente (cómo rememorando algo o a alguien).

En general, mientras se sacaban los papeles, quien oía sus características y emociones “ocultas” percibidas por los demás, mostraba un rostro de vergüenza y satisfacción (cabizbaja y una suave sonrisa), a momentos movía la cabeza como queriendo confirmar lo que se leía sobre ella. El grupo, muy observador de las reacciones, en algunos momentos trataba de aliviar “el malestar que suponía estaba sintiendo la participante” hacían comentarios a modo de justificación, acompañados de bromas.

Cuando se pasó a la socialización y se hizo la pregunta acerca de qué era lo que más les había afectado de todo lo oído salieron a relucir emociones comunes, la preocupación (tristeza) por el futuro, la ira y el arrepentimiento (sentimiento de culpa). Una participante aceptó que se encontraba preocupada por su futuro, pero lo que le ayudaba a superar toda dificultad era la esperanza y objetivos personales; esta visión le permitía sentirse alegre y confiada.

Otra participante dijo estar preocupada por su salud. Una última rompió en llanto y admitió que desde el inicio había estado ansiosa... contó lo que le sucedía, que tenía problemas que le producían “ira” y el no saber perdonar (resentimiento)..., que por eso había perdido amigos y se sentía sola. El grupo reaccionó brindándole palabras de consuelo, apoyo y demostraciones de afecto (abrazos), de manera especial una de ellas (lagrimeo brevemente) que aceptó que también le era muy difícil perdonar.

Luego de haber generado un pequeño espacio de desahogo y contención con todo el grupo, se pasó a reflexionar sobre aquellos aspectos positivos y negativos de las situaciones que se presentan en la vida, enfatizando sobre todo en que a veces los aspectos negativos traen por detrás cosas positivas, que lo importante es no estancarse, pensando en lo que fue o lo que será, además de saber perdonar comenzando por uno mismo. Una profesora mostró un rostro feliz, otra estaba pensativa con el rostro más sereno y otra solo asentía con la cabeza. A iniciativa de una participante (más tranquila y animada) se pasó a un breve descanso donde ella misma se brindó a atender a todo el grupo y compartir el refrigerio.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN  |
|--|------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | En el desarrollo de la primera etapa no había plena conciencia de la emoción que el grupo vivenciaba. En la segunda, las emociones que se manifestaron fueron la tristeza, la ira y el sentimiento de culpa. |
|  | Sumergido              | No se presentó.  |
|  | Aceptador              | Durante la ejecución de la primera etapa de la actividad había pasividad excesiva a momentos.  |

| SUB-CATEGORÍAS       | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|----------------------|---------------------------|---|
| Control de emociones | Supresión emocional       | Hasta la segunda etapa de la actividad, los integrantes del grupo habían logrado contener emociones que no les permitían actuar libremente.   |
|                      | Exacerbación emocional    | La mayor parte del grupo rompió en llanto como producto de emociones como la tristeza, la ira, el sentimiento de culpa y la preocupación.   |
|                      | Equilibrio                | Se presentó cuando empezaron a canalizar sus emociones, mientras el grupo brindaba soporte afectivo y emocional.  |
|                      | Disminución de intensidad | Después de un momento de desahogo las emociones de tristeza, preocupación y sentimientos de culpa tuvieron una clara disminución.   |
| Expresión verbal     | Exaltada                  | Una integrante del grupo manifestó su malestar emocional repentinamente, lo que llevó a una reacción de alarma al resto del grupo.  |
|                      | Disminuida                | Luego de reflexionar sobre sus emociones los participantes se encontraban en un estado de recogimiento por lo que la expresión verbal de bienestar emocional en ese instante no se manifestó. |
|                      | Adecuada                  | Como producto del bienestar emocional de "felicidad" una integrante del grupo animó a un breve descanso y compartimiento.   |
| Expresión corporal   | Congruente                | Una vez expresadas las emociones y al verse libres de poderlas comentar, el cuerpo asumió congruencia con ellas.  |
|                      | Restringida               | Hasta antes de socializar evitaban demostrar sus emociones, por lo que intentaban controlar expresiones faciales y movimientos corporales.  |
|                      | Explosiva                 | No se presentó.   |

### 2.2.7 Módulo 7: disciplina

El séptimo módulo, sobre todo de exposición y entrenamiento en algunas técnicas, fue desarrollado de manera participativa.

Luego de la fase expositiva, se pasó a la explicación de las técnicas que podrían ser implementadas en el Centro. De inicio se dio a conocer la importancia de las reglas de desarrollo, tanto a nivel institucional como de aula, cuyos objetivos estarían orientados hacia la socialización y el comportamiento. La directora reconoció y aceptó que aún no contaban con reglas a nivel de todo el Centro como tampoco de las

aulas lo cual consideró necesario implementar. Asimismo, las profesoras estuvieron de acuerdo en elaborar juntamente con sus niños las reglas de aula.

En cuanto a las técnicas contenidas por un reforzador emocional positivo, mostraron bastante interés y se animaron (alegres) a compartir algunas que ya manejan en sus aulas desde hace algún tiempo. Los refuerzos emocionales positivos a través de demostraciones de afecto de parte de todos los alumnos y la profesora para premiar un buen comportamiento llamaron su atención y refirieron que ya lo hacían pero que les faltaba hacer que todo el curso felicitara al niño que se había portado bien.

Luego de haber dado a conocer la técnica de elogiar la conducta y no la personalidad, dos participantes mostrándose pensativas como recordando y otra sorprendida, aceptaron que, por falta de conocimiento muchas veces habían procedido en elogiar la personalidad de los niños y no así su buen comportamiento y manifestaron que comenzarían a realizar algunos cambios en sus elogios hacia los niños.

Durante el ejercicio de la técnica paralingüística una de las participantes no se animaba a elevar el tono de su voz en forma grave, su lenguaje corporal era de indecisión; se la motivó a participar y volvió a manifestar que los maltrataría si elevaba el tono de su voz; se le aclaró que no se le estaba pidiendo gritar sino hablar con tono grave, pero ella no pudo hacerlo, lo intentó pero casi gritó y terminó por avergonzarse (inclinó suavemente la cabeza y sonrió), paso a excusarse diciendo ¡Ya ve, mi voz no me ayuda, me parece un poco chillona! (expresión facial de auto desprecio), se quedó en que practicaría.

Otra practicaba con voz muy alta casi gritando y luego comentó sobre la necesidad de elevar la voz, ya que de no ser así los niños no hacían caso. Otra mientras tanto opinaba que su mirada era más efectiva para controlarlos, su lenguaje corporal era rígido.

También se dio a conocer la técnica de “no amenazar en vano”. Se les aclaró que si el niño no obedecía y ellas habían amenazado con antelación entonces tendrían que cumplir su amenaza de castigo (asentían con la cabeza, dándose por enteradas) ya que de lo contrario éste perdería el respeto a la palabra de la profesora; una de ellas pidió la palabra para confirmar lo oído ¡Entonces tenemos que cumplir con los castigos! (tomaba nota). Se recordó también que los niños necesitan de una constante repetición de las reglas, a fin de lograr que éstas formen parte de su repertorio conductual y las respuestas de acato sean automáticas.

Se sugirió implementar la preparación de una actividad conjunta para que exista una mejor interacción y comunicación entre pares y con la educadora, se tuvo como respuesta un: ¡eso ya lo hacemos!, acompañado de una sonrisa. De forma particular una de ellas recordó haber realizado una actividad similar; las otras dieron algunas ideas para la realización de una actividad entre todos, claro está por niveles.

Para finalizar el módulo se hizo una breve reflexión acerca de la efectividad de las técnicas, se les aclaró que las mismas tendrían que ser aplicadas con principios personales, comenzando por ellas mismas. Una participante intervino inmediatamente aduciendo que los padres tenían mayor responsabilidad. En esa situación no se quiso entrar en mayores detalles y solo se enfatizó en que “el ejemplo y modelo de conducta parte de una misma, así como la expresión de las propias emociones, de manera adecuada”.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES            | OBSERVACIÓN   |
|--|------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo | El grupo manifestó interés y fácilmente expresaron las emociones que les embargaban a lo largo de las dinámicas, especialmente la sorpresa y alegría. |
|  | Sumergido              | No se presentó.   |
|  | Aceptador              | Explican que en ocasiones sienten rabia o frustración pero que tienen que intentar ocultarlas para no “maltratar” a los niños.                        |

| SUB-CATEGORÍAS       | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|----------------------|---------------------------|--|
| Control de emociones | Supresión emocional       | No se presentó.  |
|                      | Exacerbación emocional    | No se presentó.  |
|                      | Equilibrio                | En la mayor parte del módulo se percibió equilibrio entre las emociones que practicaban y cómo se sentían ellas en el momento.   |
|                      | Disminución de intensidad | No se presentó.  |
| Expresión verbal     | Exaltada                  | Durante el ejercicio de una técnica, la cual fue cuestionada, una persona afirmó que el uso de su mirada era su mejor recurso.   |
|                      | Disminuida                | El auto reproche y auto justificación de la mayoría del grupo fueron empleados para “tapar” el sentimiento de culpa que en momentos de práctica de las técnicas salía a flote.   |
|                      | Adecuada                  | El grupo admitió tener algunas limitaciones en cuanto al conocimiento y aplicación de una técnica, y consideró la posibilidad de modificar su aplicación, lo que permitió denotar emociones de temor a la frustración y alegría. |
| Expresión corporal   | Congruente                | La mayoría del grupo respondió con asombro y alegría a las ideas y sugerencias que oían, lo que se vio reflejado en la expresión de sus rostros sonrientes y mirada.   |
|                      | Restringida               | Durante el ejercicio de una técnica una participante se veía dominada por el miedo, a momentos se tapaba la boca con la mano, se mostraba dudosa, pensativa, para realizar la práctica.  |
|                      | Explosiva                 | Una integrante expresaba su estado emocional (ira) a través de la rigidez corporal y movimientos bruscos.  |

### 2.2.8 Módulo 8: cómo trabajar con niños difíciles

Para iniciar la actividad se solicitó que comentaran por breves momentos sobre los niños que más dificultades les traían; mientras lo hacían se extendían en sus opiniones, se vio que cada caso citado demandaba de parte de ellas un cambio de emociones (tristeza, enojo, incluso alegría). Luego de esto entre todas coincidieron, en que cuatro niños les resultaban bastante difíciles en cuanto a conducta, resaltando las consecuencias de los comportamientos negativos.

Seguidamente se pasó a dar algunas pautas sobre cómo trabajar con aquellos niños “difíciles”, a través de refuerzos emocionales positivos. Se mostraron muy

interesadas cuando se les habló sobre la nueva forma de aplicación de la técnica “tiempo fuera”, la cual una de ellas entendía que consistía en sacar al niño fuera del aula, pero cuando se les iba explicando y comenzaban a entender la forma “positiva” de aquella técnica, mostraron interés (rostros alegres a la novedad) y bastante entusiasmo por aplicarla.

Cuando se planteó la nueva forma de aplicación del rincón de la reflexión hubo algunos desacuerdos ya que dos de ellas tenían entendido que el uso de ésta técnica era negativo para la autoestima del niño.

Luego se las invitó a realizar un sociodrama representando una jornada laboral cualquiera con los niños que más trabajo les daban (se les facilitó un guión). En ésta dramatización tendrían que aplicar la técnica paralingüística. Durante la práctica una participante casi no utilizaba la técnica y se limitaba a actuar para evitar que se accidentara el niño (a momentos corría tras de él), y se expresaba en voz baja cuando lo hacía reflexionar; entre tanto otra, con voz firme, daba órdenes (postura corporal un tanto encorvada) trataba de controlar el “desorden”. La que hacía de niño inquieto se divertía haciendo de las suyas (correteaba y se tiraba al suelo).

Una vez culminadas la actividad y la práctica de la técnica paralingüística, durante la socialización, una de ellas un tanto cohibida manifestó no haber podido emplear la técnica debido a que sintió que gritaría y maltrataría al niño y que por eso prefirió intervenir a fin de evitar se lastime el niño (correr detrás de él); otra participante ratificó que con voz firme y la “mirada” se podía controlar al niño, mientras que la participante que había personificado al niño “problema” manifestó (alegre) que se había divertido muchísimo haciendo correr a la profesora, concluyó en que ahora entendía por qué el niño necesita de un espacio para divertirse y correr mucho.

Finalmente, el grupo agradeció por las técnicas que habían aprendido y se comprometió a aplicarlas en sus aulas y en la institución misma.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Se evidenció en algunos momentos de las etapas, expositivas y prácticas.  |
|  | Sumergido                 | El grupo, por unos instantes, se mantuvo actuando de acuerdo a sus respuestas emocionales inmediatas, sin considerar la técnica sugerida.   |
|  | Aceptador                 | En el sociodrama, una integrante del grupo sabía que contaba con la técnica necesaria para actuar y controlar la situación con el niño, pero no la practicaba, era dominada por la emoción del miedo. |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Una integrante del grupo trataba de evitar la expresión de la emoción que sentía durante la realización del sociodrama.   |
|  | Exacerbación emocional    | En el sociodrama se presentó una conducta que venía siendo “anunciada” en distintas actividades.  |
|  | Equilibrio                | En general, el grupo, mantuvo su interés por informarse más sobre las nuevas técnicas por lo que se vio que las emociones de alegría y sorpresa eran evidentes.                                       |
|  | Disminución de intensidad | Las emociones que habían experimentado durante la actividad de escenificación eran más notorias en unas que en otras participantes.   |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Hubo quien insistía en manifestar una determinada emoción a su manera, dejando de lado instrucciones de la técnica.   |
|  | Disminuida                | Miedo a maltratar fue una de las expresiones verbales de una persona.   |
|  | Adecuada                  | Durante la explicación de una técnica el grupo manifestó desacuerdo con la misma haciendo conocer de alguna manera su molestia.   |
| Expresión corporal                     | Congruente                | El grupo manifestaba sus emociones físicamente, durante el desarrollo de la actividad.  |
|  | Restringida               | Solo una participante de todo el grupo mostró poco movimiento para la expresión de la emoción de ira y miedo, que estaba sintiendo en los momentos de la actuación.                                   |
|  | Explosiva                 | No se presentó.   |

## 2.3 DIARIO DE CAMPO (SESIONES CON PADRES)

### 2.3.1 Módulo 1: congruencia emocional

La sesión se inició con un poco de retraso, inicialmente estuvieron cuatro participantes y paulatinamente fueron llegando otros cuatro papás. Tres de ellos asistieron con sus niños, por lo que se tuvo que acomodarse a la situación.

En la apertura se presentó el programa de intervención para luego pasar a la fase expositiva, durante la cual la participación no fue elevada; aun así la mayoría estaban atentos a lo que se decía e intentaban comprender; hicieron preguntas y se divertieron con los ejemplos. La tensión fue disminuyendo gracias a que se les comentaron experiencias personales..., inmediatamente se vio como sus semblantes cambiaban con sonrisas cómplices en algunos casos, y en otros incluso se ruborizaban.

Se pasó a la presentación en la que compartieron algunos detalles de sus vidas. Como eran pocas personas la presentación fue por parejas que cambiaban una vez que ya conocían a la otra persona. Se observó una mezcla de alegría y nervios, pero el grupo en su mayoría se había distendido. Luego se elaboraron las reglas del taller de manera conjunta de tal manera que al final todos manifestaron su conformidad.

En la dinámica del anclaje los dos equipos intentaron seguir las instrucciones. Inicialmente lo hicieron individualmente pero al darse cuenta de que se trataba de un trabajo en equipo empezaron a coordinar. En la competencia, la exigencia de movimientos y posturas así como los tiempos límites, provocaron alegría y mayor soltura con la Facilitadora y sus mismos compañeros.

Al final se generó una discusión ya que el puntaje claramente indicaba que el equipo azul tenía menos puntos; dos miembros del equipo reclamaron entre risas e inconformidad y dijeron que el equipo amarillo también tenía menos puntos y que no se había calificado bien; el equipo aludido respondió justificándose y entonces se intervino sugiriendo dejar todo en un empate por ésta vez. Ellos aceptaron y se comprometieron a que todos traerían la siguiente sesión algo para servirse, poniéndose de acuerdo para ello con mucha tranquilidad y sonrisas.

En la socialización y reflexión respecto a la dinámica del anclaje los padres expresaron sentirse mejor, más tranquilos y relajados, entonces se enfatizó en que las emociones no se presentan por que sí, sino que siempre va a existir un motivo, una

razón para sentirlas como también una forma de expresarlas, ya que cada emoción tiene una forma particular de manifestarse.

Mientras todos iban saliendo uno de los dos participantes más activos, que estaba con su niño, cuando vio que éste se sacaba su chamarra reaccionó inmediatamente elevando la voz y el volumen; al percatarse que era observado se contuvo (modificando su paralingüística) mientras yo se le decía que estaba haciendo calor y que los niños lo sentían aún más.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | Quizás la emoción más permanente fue el temor (evaluación social) pero aún con ella intentaron no demostrarla.  |
|  | Sumergido                 | Cuando se realizaba la puntuación del juego, el grupo entró en un estado alerta de competencia, lo que provocó, que en un momento dado, la ira fuera la emoción que se manifestara casi de manera generalizada, a través de bromas y risas. |
|  | Aceptador                 | Hubo quienes asumían la emoción de ira de manera pasiva y silenciosa.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Parte del grupo prefirió no manifestar emoción alguna durante la calificación, optando por demostrar tranquilidad y distancia prudente de aquellos que se encontraban prestos a ganar de cualquier forma.                                   |
|  | Exacerbación emocional    | En gran parte del grupo se evidenció un leve ascenso en las emociones de ira y temor, como consecuencia del estado anímico competitivo.   |
|  | Equilibrio                | Hubo quienes hacían todo lo posible por manejar la situación incómoda de competencia, controlándose a sí mismos, pero también justificando razones, para considerarse ganadores del juego.  |
|  | Disminución de intensidad | Mientras se socializaba el grupo expresó tranquilidad y relajación, dejando que disminuyera la intensidad emocional.  |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | El ánimo se exaltó, dejándose llevar por el sentimiento de ira, por breves minutos ante la disconformidad en el puntaje obtenido.   |
|  | Disminuida                | Al consultar con la Facilitadora quienes debían asignar el puntaje, para ser responsables y no recibir críticas.  |
|  | Adecuada                  | El grupo en general trato de restablecer la calma y el compañerismo, mostrándose alegres y poniéndose de acuerdo en lo que iba a traer cada equipo para comer en el siguiente encuentro.  |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN   |
|--------------------|-------------|---|
| Expresión corporal | Congruente  | Al expresar su desacuerdo en relación a los puntajes.   |
|                    | Restringida | Hubo quienes a momentos, por el miedo que experimentaban, se retraían y preferían solo seguir al resto del grupo.   |
|                    | Explosiva   | Cuando todos iban saliendo una persona llamó la atención de manera brusca a su niño por haberse sacado la chamarra, pero se corrigió al percatarse de la presencia de la Facilitadora, parecía haberse dado cuenta de la emoción de ira que estaba sintiendo. |

### 2.3.2 Módulo 2: reconociendo emociones

La sesión se inició con la realización de una dinámica de distensión ya que se veía a las madres algo ansiosas.

Durante la fase expositiva tres de las participantes se mostraban muy atentas mientras que dos estaban pendientes de sus niños; otra llegó tarde pero se la veía con un semblante de preocupación. Luego de unos instantes llegaron dos participantes, sólo sonrieron, saludaron y pusieron atención. La tensión fue disminuyendo con los ejemplos y la interacción.

Asimismo, cuando se puso el ejemplo de la emoción de ira y de cómo se la reconocía personalmente, algunas asintieron con la cabeza y se rieron y pusieron un rostro de sorpresa al ver el lado positivo de la ira.

Luego se hizo un breve ejercicio de respiración el cual ayudó bastante para la predisposición y concentración para luego pasar a la siguiente etapa. Después de dar las instrucciones de la dinámica hicieron la actividad personal y de allí se socializó.

Una persona habló acerca de cómo vivenciaba la “rabia” y acompañó su exposición claramente con señas de ira. Hubo quienes dijeron que reconocían su emoción y la exteriorizaban, otras que no las reconocían o que preferían no demostrarlas. En

general se observó que mientras comentaban sus experiencias permitían que las emociones afloraran nuevamente.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | No eran conscientes de las emociones que sentían, especialmente al expresar sus vivencias emocionales pasadas.  |
|  | Sumergido                 | Parte del grupo estaba inmerso en sus preocupaciones personales lo que hizo que se produjera un estado de nerviosismo y distracción de manera general.  |
|  | Aceptador                 | Al inicio hubo tensión, ira y preocupación ante la presencia de los niños, pero intentaban contenerse.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Cuando las emociones de ira y tristeza estaban a punto de ser exteriorizadas, la mayor parte del grupo prefirió contenerse, como producto de emociones como la vergüenza y el miedo.                  |
|  | Exacerbación emocional    | Al realizar la actividad, el grupo tuvo momentos en que volvía a vivenciar las emociones que habían experimentado personalmente en distintas circunstancias.  |
|  | Equilibrio                | Una persona, al reconocer sus emociones del pasado lo hacía de manera calmada, agradable, visualizando la experiencia como una lección de vida para el futuro.  |
|  | Disminución de intensidad | No se presentó.   |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | En su mayoría las madres, al reconocer sus emociones, lo hacían casi igual a como las habían vivenciado en su momento.  |
|  | Disminuida                | Hubo quien tímidamente expresaba el reconocimiento de sus emociones, como producto de un sentimiento de temor y tristeza.   |
|  | Adecuada                  | En un tono calmado, una madre reconoció los cambios físicos de forma graciosa, permitiendo observar su tranquilidad como señal de alegría.  |
| Expresión corporal                     | Congruente                | El grupo expresaba corporal y gestualmente, las emociones que estaba vivenciando, durante toda la sesión.   |
|  | Restringida               | Hubo dos integrantes del grupo que a momentos eran presa de sus emociones de temor y vergüenza, por lo que al expresarse se mantenían un tanto rígidas corporalmente.                                 |
|  | Explosiva                 | Hubo quienes que al remontarse al pasado, reconociendo sus cambios a nivel pensamiento, hacían ademanes de exigencia dando a conocer de manera inconsciente las emociones de ira y tristeza latentes. |

### 2.3.3 Módulo 3: expresión corporal

El tercer encuentro, con cuatro personas, comenzó con breves ejercicios de respiración y relajación, posterior a esto se dio inicio con la lectura del cuento. Hubo

quienes se mostraron desinhibidas desde un inicio y se dejaron llevar por la lectura, moviéndose y manifestando las emociones, pero también hubo quien realizó la actividad tímidamente.

Al finalizar el ejercicio todas coincidieron en que se sentían más relajadas y más tranquilas (rostros apaciguados y contentos), además de más dispuestas a interaccionar entre ellas. Al reflexionar acerca de la importancia de la expresión corporal de las emociones dijeron que con la ira era difícil controlarse y por eso a veces se daba malos ejemplos a los hijos.

Para finalizar se recalcó que antes de expresar las emociones de manera negativa había que controlarse, primeramente uno mismo para luego expresar la emoción de esos momentos de manera tranquila (positiva). Se concluyó en que los hijos aprenden primero de los padres, antes que de los demás.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La mayor parte del grupo era consciente de la emoción de tranquilidad que se estaba generando con la lectura del cuento.                                    |
|  | Sumergido                 | Hubo quien se hallaba invadida por la timidez, resultado de la emoción de miedo.  |
|  | Aceptador                 | Luego de la actividad parte del grupo reconoció no poder lidiar con la rabia o ira, emoción que por lo general daba pie al mal comportamiento de los hijos. |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Emociones como la ira y el miedo trataban de no ser exteriorizadas por algunos miembros del grupo.  |
|  | Exacerbación emocional    | El miedo predominaba en una persona a tal punto de no realizar la actividad de manera libre.  |
|  | Equilibrio                | Encontrado luego de haber realizado la actividad, las personas lo manifestaban gestual y verbalmente.   |
|  | Disminución de intensidad | Notoria, en especial en aquellas que habían estado experimentando emociones distintas a las del cuento, durante la actividad.                               |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Una persona se refirió, en tono airado, a la imposibilidad de controlarse cuando los hijos hacen renegar en demasía.  |
|  | Disminuida                | Parte del grupo tímidamente expresó dificultad de controlarse ante situaciones en que los hijos o el esposo hacen renegar.                                  |
|  | Adecuada                  | Hubo quien pacientemente reflexionó a todo el grupo sobre la importancia de controlarse y no pegar, para transmitir este mensaje a los niños.               |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN   |
|--------------------|-------------|---|
| Expresión corporal | Congruente  | La mayoría del grupo realizaba la actividad de manera desinhibida lo que facilitó su expresión corporal al momento de leer el cuento. El grupo se hallaba experimentando alegría. |
|                    | Restringida | En una parte del grupo la timidez, producto del miedo, provocaba que los movimientos corporales no fueran expresados en toda su plenitud.   |
|                    | Explosiva   | La expresión verbal sobre la imposibilidad de no poder controlar la ira, acompañada de movimientos de manos, expresando a su vez la misma.  |

#### 2.3.4 Módulo 4: control emocional

En la presente sesión se trabajaron técnicas que apoyaban al control emocional de los participantes. La sesión estuvo dividida en tres fases: la primera referida a la respiración, la segunda a la relajación y por último fase de control mental.

En la primera fase tuvieron algunas dificultades para concentrarse en la actividad, ya que según una de ellas era algo novedoso, que nunca lo había practicado. Por lo demás, la predisposición de todos en general ayudó al posterior desarrollo de la actividad, sin mayores dificultades.

Mientras se practicaba se ayudó a que adoptaran las posiciones más adecuadas para facilitar la respiración y se intentó que gradualmente aprendieran la técnica de respiración abdominal.

Pasada la fase de la respiración se continuó con la fase de relajación para lo cual se solicitó que permanecieran en la misma posición corporal; en general estaban tranquilas y relajándose lo que se observaba en la soltura muscular que presentaban.

Por tratarse de un grupo cargado de tensiones y dificultades de concentración se les pidió que permanecieran en la misma postura. En los semblantes de dos de ellas se reflejaba tranquilidad, mientras que en otra algo de ansiedad (abría y cerraba los ojos,

a momentos movía los pies y las manos), más bien parecía que expresaba con lenguaje corporal lo que se decía en la visualización.

En la socialización una de ellas comentó de inmediato sentir un dolor a nivel de la nuca y que casi siempre le dolía, otra participante dijo sentirse mejor y más ligera, otra participante dijo sentirse bien y tranquila. Se les explicó la secuencia, el tiempo de ejercitación y la programación mental de lo practicado en la sesión, para que tengan mejores resultados. Solicitaron algunas técnicas para el control inmediato, se insistió en que la práctica de la respiración y tomar un vaso de agua fría era lo más efectivo. Se dejó como tarea la práctica de lo aprendido en la sesión.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La predisposición de realizar los ejercicios daba clara muestra de que el grupo requería de “algo” para disminuir tensiones emocionales que momentos antes, al iniciar la actividad había estado provocando la falta de concentración. |
|  | Sumergido                 | Al filo de la sesión el grupo solicitó con insistencia técnicas rápidas para el control de emociones fuertes como la ira, demostrando de esta manera una leve regresión hacia un estado ansioso.                                       |
|  | Aceptador                 | Culminados los ejercicios, una madre expresó con preocupación sentir dolor en la nuca, y que lo padecía desde hacía algún tiempo atrás.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Algunas personas del grupo no participaban del todo en la práctica de los ejercicios. Predominaba la ansiedad por resultados rápidos.  |
|  | Exacerbación emocional    | La ansiedad por aprender a controlarse en momentos de ira elevada.   |
|  | Equilibrio                | En general todo el grupo se encontraba presto a aprender y participar, lo cual permitió que la actividad tuviera acogida efectiva.   |
|  | Disminución de intensidad | El grupo en general, con los ejercicios, había logrado una disminución parcial de las emociones que por lo general experimentaban.   |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Alguien del grupo insistió en solicitar otras técnicas para superar momentos de extrema ira.   |
|  | Disminuida                | En plenaria una persona expresó su malestar físico, dando a conocer su preocupación por el mismo.  |
|  | Adecuada                  | Luego de los ejercicios una persona se animó a expresar la dolencia física que adolecía desde hacía tiempo, esta opinión ayudó a constatar su estado emocional (alegría).  |

| SUB-CATEGORÍAS     | INDICADORES | OBSERVACIÓN   |
|--------------------|-------------|---|
| Expresión corporal | Congruente  | La tranquilidad emocional que el grupo experimentaba era expresada en su posición cómoda y expresión facial.  |
|                    | Restringida | Al inicio de la actividad una integrante del grupo no se encontraba en la posición adecuada para la realización de los ejercicios, dicha dificultad era resultado de cierto nivel de temor y vergüenza. |
|                    | Explosiva   | No se presentó.   |

### 2.3.5 Módulo 5: radar social

Debido al cambio de horario sólo asistieron dos madres. La sesión se inició con una breve exposición de los temas preestablecidos en relación a la inteligencia social. Luego al explicar la dinámica se notó que una de las participantes estaba “nerviosa” al punto de que a momentos se sonrojaba y sonreía, mientras que la otra participante ponía atención y seguía las instrucciones del primer ensayo “mirando por la ventana”.

Durante la actividad quien desde un inicio estaba tranquila realizó los acercamientos de forma amable y sonriente, mientras que la otra seguía nerviosa. En los dos abordajes no hubo coincidencias, ya que ambas percibieron de distinta manera los estados emocionales de los transeúntes. Aun así la participante que estaba tranquila fue la que más aciertos tuvo, en relación a lo que se percibió de los transeúntes.

Ya en la segunda etapa de la actividad, “regalar una sonrisa”, una de las participantes se sorprendió y entristeció al obtener una respuesta poco amable de parte de un transeúnte por lo que se aproximó para “quejarse”, quizás buscando consuelo; se la motivó y volvió a intentarlo otra vez. Entre tanto la otra participante que de nerviosa sólo sonreía, se atrevió a realizar su primer intento y lo logró (el transeúnte le sonrió también) y se acercó a comunicarlo con una sonrisa muy amplia de felicidad.

Quien fuera rechazada inicialmente volvió a acercarse para decir que por lo general las personas mayores (tercera edad) eran las que andaban tristes y que necesitaban

que alguien les hiciera sentir bien. Entonces nuevamente lo intentó, se aproximó a una pareja de ancianos y les obsequió una sonrisa; la respuesta de ambos fue un “gracias” y unas sonrisas.

Cuando se les preguntó (en breve intermedio) acerca de cómo se sentían, ellas inmediatamente respondieron “alegres”, que se sentían bien (sonreían). Y una de ellas que aún tenía una carita feliz la obsequió a la Facilitadora. En ese momento se experimentó lo que se sentía y realmente provocó felicidad que alguien “feliz” compartiese sus “sonrisas”.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | El grupo, al tener dificultades en la realización de la actividad solicitada, no se desalentó y encontró recursos y estrategias para su eficaz cumplimiento.   |
|  | Sumergido                 | En el inicio de la actividad hubo temor de aproximarse a los transeúntes y ello no les permitía ver claramente las emociones de éstos.   |
|  | Aceptador                 | No se presentó.  |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Por unos instantes tuvieron que hacer a un lado el temor de aproximarse a los transeúntes, para efectuar la actividad.   |
|  | Exacerbación emocional    | La tristeza producto del fracaso del primer intento, provocó un breve estancamiento en el desarrollo de la actividad.  |
|  | Equilibrio                | Cuando se les preguntó acerca de cómo se sentían, luego de realizar la actividad, respondieron plenamente y felices: ¡bien!  |
|  | Disminución de intensidad | En un breve descanso, se observó que el grupo había estado “sometido” a un elevado nivel de ansiedad (estrés por temor), el cual se vio disminuido en un determinado momento, más específicamente casi finalizando la actividad. |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | En los primeros intentos el grupo experimentó momentos de tristeza por haber fracasado y alegría por haber tenido éxito, en ambos casos expresaron sus emociones de forma intensa, dejando la actividad de lado.                 |
|  | Disminuida                | La tristeza llevó una persona a encontrar nuevas estrategias de ejecución de la actividad, aunque demostrando inseguridad.   |
|  | Adecuada                  | El grupo al finalizar la actividad, expresó su bienestar y malestar emocionales.   |
| Expresión corporal                     | Congruente                | Durante la actividad y al finalizar la misma, el grupo expresó las emociones que estaba vivenciando físicamente.   |
|  | Restringida               | Por unos instantes una parte del grupo se paralizó por emociones como la tristeza y el temor.  |
|  | Explosiva                 | No se presentó.  |

### 2.3.6 Módulo 6: disciplina

Con el objetivo de dotar de técnicas que permitan una interacción adecuada entre padres e hijos, basadas en emociones positivas, se llevó a cabo el módulo disciplina.

Para iniciar la sesión se hizo una evaluación de lo avanzado en anteriores módulos para verificar las bases sobre las que se daría el siguiente módulo, el cual sirvió a manera de “puesta al día” de dos participantes que no pudieron asistir a dos sesiones.

Mientras se desarrollaba dicha actividad una de las participantes tomaba nota y cuando veía necesario intervenía con su opinión dando a conocer las experiencias que había vivido en sesiones pasadas (se mostraba alegre), esto fue transmitido a la otra participante que al principio estaba un tanto nerviosa (había faltado a dos sesiones).

Mientras se recordaba la teoría la participante añadía muy segura la parte práctica; esto sirvió de mucho ya que se “constató” el aprendizaje, especialmente de la sesión “radar social”: habló de ella misma y de lo que había observado en su compañera de práctica (dijo haberse sentido “desalentada” cuando le rechazaron la primera carita, así también mencionó el nerviosismo de su compañera). La participante que no había podido asistir se veía bastante “restringida”, apenas si esbozaba una leve sonrisa.

Entre tanto llegaba otra participante, la misma que casi siempre estaba nerviosa; ahora estaba más tranquila; mientras se recapitulaba ella también participaba opinando y contando las experiencias vividas. En esto llegó otra participante que también había faltado a dos sesiones; al principio trataba de mostrarse tranquila, pero lo que en realidad tenía era cansancio físico, reflejado en su rostro y breves instantes en que se la veía dormir. Para animarla a ella y a todo el grupo se le pidió ponerse de pie y realizar una dinámica de animación “el baile de la pelusa”. Con esta actividad se animaron y energizaron (despejadas) para pasar al desarrollo de la sesión.

La actividad se inició con la exposición del tema “disciplina” (reglas y organización); dos de ellas mostraban sorpresa al irse informando de que de alguna manera la disciplina ayudaba en la autorregulación de los impulsos infantiles. Esto dio a entender que la falta de reglas disciplinarias y hábitos eran los ingredientes que estaban faltando en la formación del grupo de niños a intervenir.

Una de las participantes agregó que incluso cosas pequeñas como el por favor (pedir) y agradecer, ayudan en la educación de los niños. Esta participante intervenía bastante ya que tenía hijos mayores de ocho y siete años y una pequeña de cuatro, ella fue quien ayudaba con sus experiencias creando un clima de familiaridad y confianza algo así como un grupo de “autoayuda”; influía en las participantes que eran mamás primerizas o que tenían hijos pequeños de cero a cinco años.

Cuando se pasó a la etapa práctica se aprovechó la presencia de dos de los hijos de una participante. Se hizo algunas demostraciones paralingüísticas con ellos (ya que estaban inquietos), también se les hizo una demostración de relajación para niños de acuerdo a las edades; mientras esto ocurría ellas observaban gratamente (sonreían dándose por enteradas) y algo satisfactorio, los niños respondían positivamente a los ejercicios que se hacía con ellos.

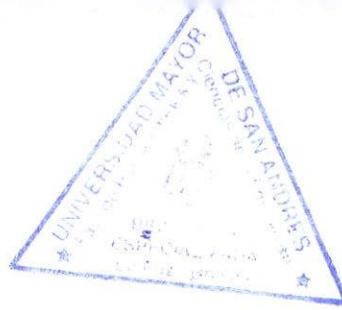
Finalizadas las demostraciones se las veía ávidas de información por lo que se dio curso a sus preguntas, fue entonces que ellas comenzaron a hacer preguntas y a la vez compartían experiencias personales en las que aplicaron sus propias técnicas y tuvieron éxito con las mismas.

Mientras se cerraba la sesión una participante se encontraba muy ansiosa por marcharse, mientras que otra deseaba obtener mayor información y otra insistía en relatar algunas experiencias negativas que su esposo le transmitía a su hijo y la forma en cómo ella trataba de dar solución a aquellos problemas. Casi al final la participante que asistió con sus dos niños se puso de pie y fue a donde estaban ellos

(desordenando algunos materiales del aula), para llamarles la atención, entonces se vio que ya aplicaba lo que había aprendido, lo cual llenó de satisfacción.

Finalmente se quedó en que la próxima sesión se la iniciaría un poco más temprano y que por ser la última se necesitaría un poco más de tiempo para coordinar la sesión final con la participación de toda la comunidad.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN  |
|--|---------------------------|--|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La mayoría del grupo estaba siendo consciente de sus emociones y actuaba de acuerdo a ellas.   |
|  | Sumergido                 | Hubo alguien que por breves momentos se hallaba inmersa en sus emociones, sin poder caer en cuenta del apoyo emocional que el grupo trataba de transmitirle, al realizar un recuento de las sesiones pasadas.                              |
|  | Aceptador                 | Una pequeña parte del grupo no podía disimular la emoción de vergüenza y sentimiento de culpa.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | En un momento dado la mayor parte del grupo comenzó a expresar emociones contenidas (tristeza, preocupación, temor y alegría), a través de preguntas y comentarios lo que en cierta forma favoreció a la actividad ya a punto de terminar. |
|  | Exacerbación emocional    | El grupo entero en su inquietud por recabar mayor información, entró en un estado ansioso, donde predominaba la emoción exagerada de miedo y alegría.  |
|  | Equilibrio                | Ya finalizando la sesión una integrante del grupo al percatarse del desorden que estaban provocando sus niños se dirigió hacia ellos para encausarlos aplicando lo aprendido en la sesión.   |
|  | Disminución de intensidad | Hubo una breve disminución del estado ansioso provocado por el entusiasmo de querer saber más, en momentos en que se realizaba las demostraciones de las técnicas para trabajar con los niños.   |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | El placer de estar aprendiendo algo nuevo fue el inicio de una serie de preguntas, opiniones y sugerencias entre miembros del grupo.   |
|  | Disminuida                | No se presentó.  |
|  | Adecuada                  | La mayoría del grupo colaboraba en poner al día a las otras integrantes que no habían podido asistir a sesiones pasadas.   |
| Expresión corporal                     | Congruente                | La mayoría del grupo expresó sus emociones, física y gestualmente, tal cual las estaban sintiendo.   |
|  | Restringida               | Una integrante del grupo tímidamente expresaba una sonrisa, ante las experiencias relatadas por sus demás compañeras.  |
|  | Explosiva                 | No se presentó.  |



### 2.3.7 Módulo 7: la ventana de Johari

El objetivo de la séptima sesión fue el de reconocer las propias emociones, a través de la percepción de los demás; la actividad se inició con la participación de cuatro personas (un miembro era el esposo de una participante, que venía por primera vez); ya durante el desarrollo de la actividad se acopló una participante (asistió solo a las tres primeras sesiones). Es cierto que esto, de alguna manera influiría en los participantes “constantes”, pero se tuvo especial cuidado en este aspecto.

La actividad estaba dividida en dos etapas: en la primera todos trabajaron sin mayores dificultades, a excepción del esposo de una de las participantes más constantes, que en dos oportunidades hubo que explicarle acerca del tema (expresión de emociones), el cual entendió sin problemas y seguidamente realizó la actividad.

Este participante mostraba gran “curiosidad” pero no se animaba a realizar preguntas, quizás producto de su “temor”. Casi en esta misma línea estaba la participante que sólo había asistido a las tres primeras sesiones, al ingresar al aula se mostró un tanto temerosa lo que le hizo comportarse de manera “tímida”; al ingresar, trató de dar explicaciones y se la escuchó sin entrar en mayores detalles, permitiéndole pasar.

Entre tanto las participantes más constantes en el proceso sonreían alegres y satisfechas, conversaban entre ellas y trababan de orientar a los que no habían estado en todos las sesiones.

Pasando a la segunda etapa de la actividad, cuando se solicitó que una de las tres más constantes saliera fuera del aula como voluntaria para la realización de la segunda parte de la actividad, se miraron entre ellas; dos sugirieron que saliera la más participativa, quien al principio dudó un poco, pero luego se armó de valor, sonrió y aceptó; posterior al llenado de las boletas se solicitó nuevamente un representante para justificar lo que se había realizado en ausencia del miembro voluntario; la

representante fue elegida por los demás con un poco de picardía (bromas) y decidieron elegir a otro de los miembros más constantes.

Ya en el momento de socialización todos se veían atentos pero dos personas mostraban ansiedad reflejada en sus expresiones faciales y en sus miradas, mientras que la “voluntaria” sonreía un tanto nerviosa y miraba desde su asiento a sus compañeros.

Finalizada la lectura se pasó a recalcar acerca del tema de las emociones y conducta pública y oculta. Luego se les aclaró que lo que se había hecho era simplemente un ejemplo; entonces el resto de los participantes cambiaron de semblante (más aliviados) ya que el pensar que saldrían los había estresado. La mayoría colocó como emociones predominantes la ira y el miedo.

Para dinamizar un poco más la actividad se realizó una dinámica en la que se pudo observar que en la mayoría de los participantes existe un nivel considerable de ansiedad producto de las emociones de ira (mencionaron enojo, rabia, impotencia) y miedo (irresponsabilidad).

En el momento de la socialización todos prestaban mayor atención a la reflexión sobre las emociones ocultas y su incidencia en la conducta (forma de reaccionar). Dos manifestaron mayor “conciencia” sobre sus emociones al punto de comprometerse a cambiar por sus hijos y agradecieron por los talleres; otra participante añadió que todo el curso de capacitación le había ayudado a darse cuenta de su conducta y recordó enfáticamente que las emociones son contagiosas y concluyó que en vez de contagiar ira o tristeza iba a contagiar alegría.

Otra participante opinó que antes era bastante renegona pero que ahora poco a poco estaba aprendiendo a relajarse y controlarse, antes de solamente gritar. Luego se coordinó juntamente con todos la jornada de encuentro con educadoras y niños.

| SUB-CATEGORÍAS                         | INDICADORES               | OBSERVACIÓN   |
|--|---------------------------|---|
| Reconocimiento de emociones personales | Consciente de sí mismo    | La mayoría del grupo manifestaba su estado emocional y su conducta alegre, confiada y cooperadora.  |
|  | Sumergido                 | Una parte del grupo, por diferentes motivos, experimentaba emociones de temor y vergüenza, durante la realización de la primera parte de la actividad.  |
|  | Aceptador                 | Parte del grupo se mostraba temeroso, cuya manifestación trataban de evitar, cubriéndolas con gestos de tranquilidad.   |
| Control de emociones                   | Supresión emocional       | Hubo quien intentaba no hacer notar sus emociones de tristeza y de ira pero era inútil, su lenguaje corporal y gestual a momentos la delataban.   |
|  | Exacerbación emocional    | Dos integrantes del grupo, durante la socialización, se hallaban nerviosas y dominadas por la emoción de temor, lo cual se pudo observar en la expresión de sus ojos.   |
|  | Equilibrio                | La mayor parte del grupo colaboraba en brindar un soporte emocional y trataba de incluir a miembros que carecían o tenían algunas limitaciones en cuanto a información de anteriores sesiones.                          |
|  | Disminución de intensidad | En la socialización se observó a algunos miembros del grupo, tranquilizarse.  |
| Expresión verbal                       | Exaltada                  | Al realizar la dinámica de animación se pudo evidenciar que un miembro del grupo se expresaba en un tono casi desafiante, lo cual dio a entender que estaba experimentando realmente una emoción de ira.                |
|  | Disminuida                | No se presentó.   |
|  | Adecuada                  | En la reflexión, el grupo expresó verbalmente sus emociones afirmando sentirse satisfecho con el trabajo que se había realizado, llegando a comprometerse a cambiar y mejorar sus reacciones y expresiones emocionales. |
| Expresión corporal                     | Congruente                | En la mayor parte del grupo las emociones que se observaban, eran manifestadas verbal y físicamente.  |
|  | Restringida               | Una persona se limitó a sí misma para ingresar al curso, cuando se le dio vía libre lo hizo con temor y vergüenza.  |
|  | Explosiva                 | No se presentó.   |

#### 2.4 DIARIO DE CAMPO (SESIÓN DE ENCUENTRO)

El encuentro que se organizó como actividad final de todo el programa de intervención estuvo centrado en la diversión de los participantes, quienes realizaron juegos y rondas por iniciativa de los padres de familia, profesora y Facilitadora. Emociones como la alegría y en otros momentos la tristeza fueron las que predominaron en esta actividad: alegría en momentos de juego y tristeza en algunos

niños que expresaron que su papá también estaría presente pero con una expresión facial de inseguridad y duda.

Durante la primera parte padres de familia y niños se presentaron mutuamente; este momento fue realmente gracioso, porque los segundos al conocer a los padres de sus amiguitos ponían caritas de sorpresa y alegría por conocerlos mientras que los padres a un principio se mostraban un poco nerviosos.

Cuando se invitó a todos los participantes a pasar al parque de la institución, la profesora muy amablemente colaboró con los niños quienes se trasladaron de manera ordenada del aula hacia el parque, vale decir que no hubo el desorden acostumbrado.

En la realización del juego “rompe hielo” todos participaron; algunos papás se divirtieron juntamente con los niños aunque trataban de mantener “la compostura”, pero al final se vieron envueltos por la diversión. Fue realmente emocionante.

En ciertos momentos en que los niños se descontrolaban (jugando) algunos papás elevaban el tono de voz para ayudar a detener el juego, tratando de colaborar en el orden. Una vez lograda la integración de todos, una mamá hizo realizar una ronda (el conocido “lobo-lobo”) donde se observó que algunos papás al darse cuenta de que se dejaban llevar por la emoción del juego (alegría), repentinamente se frenaban a sí mismos para poner mayor atención a los niños pero de manera especial a sus hijos.

Luego intervino otra mamá con una ronda denominada el “Arca de Noé”, para ello repartió unos marbetes con diferentes gráficos de animales organizados por pares a fin de evitar el aburrimiento en los niños, según refirió la participante. Posteriormente cada niño relató lo que había aprendido en los talleres, la mayoría manifestó la respiración, la relajación y a iniciativa de algunos la expresión de emociones, todos querían participar demostrando su aprendizaje.

Luego todos pasaron al aseo de las manos para compartir el refrigerio; mientras los niños esperaban su turno no se presentaron mayores dificultades en cuanto a su comportamiento, a excepción de alguno que otro que seguía en su mundo de juego sin parar, pero esta situación fue controlada por la misma profesora quien procedió a aplicar la técnica de la silla de la reflexión. Algunos papás también trataban de controlar la situación, colaborando en asignar a cada niño su lugar en la mesa.

Finalizado el refrigerio y luego de agradecer por el mismo, los padres de familia procedieron a retirarse despidiéndose y también agradeciendo. En dicho momento se observó cómo algunos niños ponían una carita de tristeza especialmente los hijos de los papás participantes, incluso quisieron salir tras de ellos.

### **3. RESULTADOS DE LA ETAPA DE EVALUACIÓN**

#### **3.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO ESTRUCTURADA**

##### *3.1.1 Primer día*

Hoy fue un día agitado (sesión de fotos); se pudo observar situaciones que realmente ponen ansiosos a los niños. Entre ellas, la falta de organización y motivación previa, acompañadas de reglas previas para el buen desarrollo de la actividad.

Se comprobó que la imagen de autoridad debe ser la primera en acatar las reglas y ejecutar las sanciones respectivas cosa que a momentos no se cumplía, ante lo que los niños “problema” aprovechaban para acentuar la indisciplina.

Durante el refrigerio se percibió un ambiente bullicioso como siempre, pero ya no se oía las constantes llamadas de atención por agresiones, ni llantos desconsolados. Por ejemplo, ante una situación de rechazo de un grupo de niños a una compañerita, ella

llorando lo comunicó a su profesora quien su vez intervino para proceder a la reflexión, conciliación y apertura del grupo hacia la niña.

El niño que generalmente se “portaba muy mal” y luego no escuchaba razones para reflexionar, prestaba atención a la reflexión que la profesora le hacía (respondía preguntas) estaba aplicando la sillita de la reflexión.

Otro espacio en el que se vio que los niños jugaban con tranquilidad era el del rincón del juego, mientras esperaban a sus papás para regresar a sus hogares. Se escuchó en un momento inesperado como entre ellos mismos se controlaban, repitiendo las reglas del rincón a aquellos que no las respetaban.

### *3.1.2 Segundo día*

Al ingresar en aula hubo demostraciones de afecto de algunos niños que se alegraron con la llegada de la Facilitadora (abrazos); algunos saludaban desde sus mismos lugares y otros estaban más ocupados en realizar su actividad.

Como la labor en esta oportunidad consistía en solo observar el desenvolvimiento de los participantes, se decidió mimetizarse entre ellos para lograr una mejor observación de los resultados del trabajo que se había realizado en las tres anteriores semanas, y se comenzó por colaborar a aquellos niños que solicitaban ayuda en sus quehaceres pedagógicos.

Los niños al momento de realizar la tarea permanecían concentrados, pero apenas la culminaban comenzaban a jugar provocando el desorden en el aula, algo que obviamente la profesora no podía dejar pasar por alto, puesto que interrumpían en el trabajo de los demás niños. Se quiso intervenir pero luego se entendió que era la profesora la que tenía que retomar el control para poner orden en el aula.

Ella trataba de controlar la indisciplina aplicando en algún caso la técnica de la sillita de la reflexión y reforzando con elogios el buen comportamiento de otros niños (aquellos que obedecían y seguían instrucciones). En otro momento mientras hacía formar a los niños perdió el control y se enojó, bajando el tono de voz para tomar al niño de la mano y llevarlo a formar.

En el refrigerio como siempre algunos se divertían jugando, pero uno molestaba a otros y estos respondían de la misma manera en que el primero lo había hecho (bruscamente) y cuando esto ocurría él era quien más se quejaba a la profesora incluso llorando, mientras tanto otros hacían la fila correspondiente.

Luego del refrigerio y haberse aseado las manos, los niños compartieron juegos con la profesora, las niñas jugaban con sus muñecas tranquilamente, todo marchaba bien hasta que en un momento un niño comenzó a jugar nuevamente de forma descontrolada, lastimando con la pelota a tres de sus compañeros hasta hacerlos llorar en tres diferentes oportunidades.

Cuando la profesora quiso sacarlo del juego éste se negó rotundamente pero ella decidió llevarlo con firmeza hasta la sillita de la reflexión. Este lloró desconsoladamente pero fue ignorado mientras allí quedaba y sus compañeros retornaban al aula; en el aula la profesora pasó a reflexionar con todo el grupo sobre lo ocurrido con su compañero en el parque. Los niños en su mayoría escuchaban con atención, pero alguno que otro interrumpía opinando sobre lo ocurrido y relatando alguna agresión recibida por el niño que se encontraba “reflexionando” por mala conducta.

Ya llegado al final de la jornada, mientras los niños esperaban a sus papás, se entretenían jugando tranquilamente al igual que el niño que había ocasionado molestias a otros.

por jugar con ollitas” esto dio a entender que el refuerzo del juego que las niñas desarrollaban luego de las sesiones, había tenido su trascendencia en el resto del grupo.

El grupo de niñas que jugaba sólo con muñecas había crecido ya que niños que en un inicio jugaban individualmente (juegos didácticos, plastilina) se habían integrado al grupo. El pequeño grupo de niños que jugaban con ollitas también quería ser integrado por otro quien tímidamente dijo: “¿jugaremos?”. Ante esta solicitud uno del grupo respondió: “¡ya!, pero si no pegas”. A lo que el otro contestó: “no, no voy a pegar”.

Momentos después también el trio de niños “chefs” deseaban acoplarse al grupo mayor (niñas) y lo hacían, yendo a ofrecer sus juguetes en forma de alimentos, entonces se empezó a producir un juego grupal además de armónico.

Posterior al juego se trasladaron al parque para el refrigerio; mientras se preparaban jugaban, pero los incidentes donde se oían llantos y quejas ya no eran tan frecuentes. Seguían instrucciones de la profesora sin mayor resistencia, el descontrol acostumbrado incluso en el tono de voz al dar gracias durante la oración había disminuido.

Quizás en esta oportunidad el juego los desestresó para manifestar luego una conducta relajada, pero lo que sí es evidente es que han aprendido a canalizar sus emociones, a regularlas y expresarlas a través de la comunicación. Esto se observó con mayor énfasis en dos niñas que persistentemente utilizaban reglas de comportamiento en diferentes momentos de la jornada. Lo mismo se escuchó en el grupo de “chefs” cuando un integrante puso la condición de no pegar para jugar en el grupo.

La jornada finalizó en esta oportunidad en el parque, donde todos los niños esperaban a sus papás jugando con pelotas.

#### *3.1.4 Cuarto día*

La jornada de hoy los niños realizaron sus actividades como de costumbre. Al llegar estaban en plena construcción de su manualidad, se comunicaban más cortésmente lo cual era recordado y reforzado a su vez por la profesora y la auxiliar. Esto de alguna manera regulaba las reacciones impulsivas como quitar e interrumpir. Incluso ocurrían incidentes entre algunos niños por no haber dicho “la palabra mágica” (la profesora casi siempre la repetía).

Todo transcurría con relativa calma cuando repentinamente uno de los niños “problema” comenzó a dispersarse yendo a “molestar” a otros que habían concluido su trabajo y que por lo general solían iniciar la indisciplina. Pero en esta ocasión uno de ellos con la carita de enojo le pidió que no molestara (compartían un juego de bloques de madera, que apilaban por turnos). A esto otro le dijo que no querían jugar con él; se les preguntó el porqué de su rechazo, inmediatamente uno de ellos respondió que porque pegaba; así, ellos mismos se controlaban (conductas), lo que llenó de satisfacción ya que también habían aprendido a expresar su molestia de forma verbal.

Cuando todos terminaron sus trabajos cada niño jugaba de forma individual (juegos didácticos) lo cual no duró mucho ya que a iniciativa de dos niños el juego se tornó grupal puesto que habían solicitado a la profesora el juego de la cocinita. Aquí una vez más surgió un contratiempo iniciado por el mismo niño “difícil” que incomodaba a sus compañeros, pero en esta oportunidad el niño peleaba por imponer a cada niño el papel que él determinaba para participar en el juego, y era él quien quería ser el “cocinero” algo que los otros niños no aceptaban puesto que también querían que una niña fuera la cocinera (tenía apoyo de los demás). En esto, la oportuna intervención de la profesora evitó que el incidente pasara a mayores.

Cuando se fueron al refrigerio se veían relajados y mientras se aseaban las manos los unos, los otros esperaban su turno; eran solo dos niños los que jugaban de manera descontrolada a pesar de los intentos de la auxiliar por calmarlos.

Luego de la merienda todos jugaron sin que ocurriera incidente alguno. Regresaron al aula donde la profesora les dio permiso para jugar mientras esperaban a sus papás; se observó que cuando algún niño se sentía incomodado por otro rápidamente se lo comunicaba a la profesora y ella reforzaba la forma de expresar su emoción de enojo haciendo que repitieran lo sugerido por ella.

Nuevamente el niño que más “molestaba” volvió a hacerlo pero en esta ocasión los niños lo rechazaron diciéndole claramente que no querían jugar con él porque jugaba “torpemente”. Este insistió pero los otros le gritaron un rotundo ¡no! Entonces quiso por la fuerza ser aceptado en el grupo y empezó a forcejear, y los otros llamaron a su profesora. Ella inmediatamente se lo llevó aplicando el “tiempo fuera”, luego de unos minutos regresó y más tranquilo pidió disculpas y logró ser aceptado.

### *3.1.5 Quinto día*

Por tratarse de cierre de actividades de fin de año los niños estaban en plena elaboración de sus manualidades para la exposición; todos trabajaban de manera concentrada hasta que uno de ellos inició el desorden: primeramente comenzó a comerse las uñas, luego miró a uno de sus compañeros y le quitó su material. La auxiliar que estaba atenta tomó al niño de la mano (puso resistencia) y lo llevó a un rincón del aula para aplicar la sillita de la reflexión.

Mientras tanto los niños continuaban trabajando entre conversaciones y juegos amigables. Algo que sorprendió fue que los niños entre ellos se decían que debían pedir las cosas con amabilidad y respeto y cuando alguien no lo hacía, lo hacían conocer a la profesora quien a su vez recordaba las reglas sociales a todo el grupo.

Pasados unos minutos la auxiliar fue donde el niño que estaba en la silla de reflexión; conversó con él y luego dejó que volviera a la mesa de trabajo. El niño estaba tranquilo y dispuesto a terminar su manualidad; como estaba algo retrasado en su trabajo la auxiliar lo apoyaba pero él no podía concentrarse porque se distraía con los juegos de sus compañeros. En un momento se enojó y su rostro se puso rojo, dijo que ya no quería hacer la manualidad entonces la profesora se le aproximó y le dijo que debía terminar y empezó a ayudarlo; conversaba con ella, si le pedían algo recordaba a sus compañeros que dijera “por favor”.

Luego de que el grupo terminara su trabajo y compartiera un momento de juego fueron al parque para merendar. Si bien algunos niños estaban distraídos y jugando no lo hacían con brusquedad; si alguien se sobrepasaba ellos se iban con otro grupo o inmediatamente lo comunicaban a la profesora. En otro caso rechazaron jugar con otro niño porque él los pegaba. Los niños habían desarrollado una forma de controlarse entre ellos mismos, aprendieron a identificar emociones y conductas que les suponen malestar e inseguridad (alejarse cuando alguien está enojado).

Posterior a la merienda que por cierto transcurrió entre conversaciones, risas y algunos contratiempos corregidos oportunamente por la profesora, procedieron a jugar por breves minutos. Una niña solicitó jugar con las muñecas pero la directora reaccionó negándose: “los juguetes se ensucian...”; esto sorprendió muchísimo y lo único que se hizo fue tratar de consolar a la niña y darle algunas razones más lógicas.

Pasados estos momentos penosos todo el grupo regresó al aula para continuar jugando mientras esperaban a sus papás. Algo muy gratificante que se observó en este tiempo fue que los niños efectivamente se controlaban entre ellos mismos, se alejaban de los juegos bruscos y cuando veían algún niño triste se acercaban para preguntarle qué había pasado y luego comunicarlo a la profesora. Los niños habían aprendido a reconocer y reaccionar ante diferentes expresiones emocionales (de los demás).

### 3.2 GRUPO DE DISCUSIÓN CON EDUCADORAS Y PADRES

La reunión se llevó a cabo con la participación de la profesora y los padres de familia, con el objetivo de ver los alcances del programa aplicado.

La profesora refirió que el programa ayudó a cambiar algunas conductas negativas de los niños como por ejemplo la forma de reaccionar de los más “impulsivos”; dijo que los cambios eran notorios aún más en aquellos que por general le significaban mayor dificultad en su trabajo, aunque al principio hubo un momento en que el programa parecía no ir por buen camino ya que veía que los niños se mostraban más ansiosos e intranquilos sobre todo en la primera semana.

Ella misma justificó esta situación alegando que los niños tenían una rutina ya establecida y que con la llegada del programa su mundo sufrió una desestructuración que luego paulatinamente fue asimilada.

Finalmente enfatizó y recalcó con agrado que los niños habían cambiado en un buen porcentaje, que habían aprendido a reconocer emociones en sí mismos y en los demás incluso a expresarlas y que de ahora en adelante tendrían que tener mucho más cuidado.

Según refirió lo niños son muy observadores y ella había aprendido a controlar sus propias reacciones para luego expresarlas. Terminó por hacer algunas sugerencias a los padres de familia como tener mucho cuidado con sus propias formas de reaccionar, cuando se enojaban sobre todo.

En un caso particular se tuvo una reunión con los papás de un niño, de manera privada (y anticipada incluso al encuentro final), por razones laborales que ambos dijeron tener. Aunque ellos no participaron en todos los talleres, dijeron haber visto cambios en su hijo; la madre dijo que antes el niño no obedecía y tenía miedo de

acercarse a sus iguales, pero que ahora ya obedecía y mostraba más afecto hacía todos. El padre reconoció que a momentos él tenía una forma de castigarlo de forma drástica moralmente (no hablarle, no comprarle nada), ambos concluyeron que tenían necesidad de orientación psicológica para toda la familia (ellos y su único hijo).

En reunión, los padres de una niña manifestaron que al principio (durante el programa) se mostraba nerviosa y todo quería lograrlo con condiciones cosa que no les agradó, pero luego observaron que ella empezaba a manifestar sus propias emociones pidiendo casi demandando y reclamando ser escuchada, como cuando ellos discutían por ejemplo o como cuando su papá reprendía a su hermanito menor.

Dijeron que dichas reacciones les sorprendieron bastante pero a la vez se sentían felices ya que ella en lugar de aislarse y solamente llorar como antes lo hacía, ahora exponía sus sentimientos tanto así que ellos sorprendidos incluso olvidaban el motivo de la discusión. Añadieron que su niña se daba cuenta de cómo estaban anímicamente y rápidamente los hacía reflexionar a ambos.

Otra mamá dijo haber notado que su hija ya estaba un poco más madura, que ya no reaccionaba llorando como una niña pequeña, que en lugar de eso se iba a su cuarto para llorar y luego de calmarse regresar para hablar con ella. También refirió que su niña en algún momento hizo reflexionar a su propio papá sobre sus reacciones de terquedad y nerviosismo lo cual dijo haberle sorprendido bastante, y mencionó también que ya tenía mejor relación con sus hermanos, lo cual agradeció con gran satisfacción. Finalizo dando algunas sugerencias, como mamá con hijos grandes, a los padres primerizos.

Otra mamá dijo haber visto cambios realmente notorios en su hijo y reconoció haberlo descuidado por un tiempo, lo que influyó en su conducta. Argumentó sobre la importancia de la técnica del disco rayado, el compartir un tiempo de reflexión con el “tiempo fuera” y el darle un abrazo cuando hiciera algo bien. En ella misma

reconoció que antes era muy nerviosa y gritaba mucho a su niño y esposo, lo que ahora intentaba controlar. Al respecto pidió que se dieran charlas a los padres sobre el tema.

Otra mamá de entrada reconoció que las reacciones y conducta de ella misma influían en las conductas de sus hijos y que se debería tener más cuidado en la forma de reaccionar, ya que su hija ahora rápidamente se daba cuenta de cómo estaba emocionalmente, y que en realidad ella estaba aprendiendo de su hija; le estaba enseñando y haciendo recordar la importancia de pensar y tranquilizarse antes de actuar. Refirió emotivamente que su niña se mostraba más afectuosa, colaboradora y reflexiva lo que le hacía sentir más orgullosa. Agradeció por el programa y solicitó una copia del mismo justificando la fragilidad de la memoria.

En los días posteriores al grupo de discusión se tuvo entrevistas con los padres de algunos niños, de las cuales se extrajo el siguiente detalle:

- ❖ Caso Haziél: los padres afirman que el niño ha cambiado, ahora es más accesible y obedece las instrucciones
- ❖ Caso Dubeysa: la madre refirió que en las pocas sesiones que había asistido aprendió a controlarse porque los niños observan y aprenden todo. En cuanto a su familia reconoció que ahora comprende mejor a sus hijos y tratará de dedicarles más tiempo. El taller le pareció comprensible, divertido y reflexivo.
- ❖ Caso Micaela: la madre indicó que el taller le ayudó a controlar su mal humor respirando y alejándose un poco para pensar y tranquilizarse. La forma en que se llevaron a cabo los talleres fue sencilla y comprensible por lo que se comprendió la importancia de las emociones. Refirió que ahora entiende mejor a sus niños pero a veces se le olvida y se acuerda cuando su niña reconoce que está enojada y le dice que no esté enojada que le va a hacer caso, es una retroalimentación entre ambas.

- ✧ Caso Rossana: refirió que el taller le ayudó a controlarse para no actuar sin pensar y que la práctica de la respiración le ayudó bastante porque sintió que le ayudaba a relajarse, ahora ya entiende mejor a sus hijos aunque a veces le hacen renegar, ella trata de comprenderlos y tener un poco más de paciencia. En cuanto a su niña dijo que la veía más “madura” (independiente) y segura, se relaciona mejor y aprendió a controlar sus “rabietas” aislándose un momento para llorar y luego salir a hablar para comentar aquello que la hizo sentir mal.
- ✧ Caso Dennis: este caso es bastante particular ya que la madre misma sufre de un nivel elevado de ansiedad y durante los talleres era la que constantemente se mostraba nerviosa. Durante la entrevista dijo ser la responsable de la conducta de su niño, ya que ella misma a veces muestra una conducta negativa, pero que ahora estaba esforzándose por controlarse y entender mejor a su hijo. Después del taller los cambios que vio en su hijo fueron muchos, entre ellos que antes era muy caprichoso quería hacer su voluntad, pero que ahora entiende cuando no se le puede dar gusto. El taller para ella fue revelador en cuanto a conocerse a sí misma.

Asimismo, se tuvo oportunidad de conversar con las profesoras:

Una de las profesoras dijo que en lo personal se sentía más segura y confiada en dar a conocer sus emociones y no como antes que se aguantaba y cerraba o cuando se expresaba le parecía que lo estaba haciendo de manera inadecuada; por temor a lastimar muchas veces se calló pero eso le hacía sentir aún peor y renegaba más en contra de ella misma.

En el trabajo dijo que podía comprender mejor a los niños y que al compartir más tiempo con ellos podía averiguar cómo se sentían para ayudarlos. En cuanto a los niños dijo que los veía más cuidadosos, más unidos y más obedientes contrariamente a las peleas e indisciplina anterior. Agregó que la técnica del tiempo fuera le fue de

mucha utilidad y vio que haciéndoles tranquilizar y reflexionar cambiaban su conducta.

El repetir constantemente las reglas de buena conducta era cansador pero al final daba buenos resultados porque pudo darse cuenta de que los niños entre ellos mismos se repetían dichas reglas (reglas oídas en el parque). Finalizó diciendo que se podría ayudar a los niños a expresar sus emociones de manera adecuada haciéndoles reflexionar y dando un buen ejemplo.

Otra profesora (Directora) dijo que el taller fue relevante para su propio comportamiento; aprendió a sobrellevar las preocupaciones (todo tiene solución menos la muerte) tratando de mostrar una actitud más cordial con la familia, tomar las dificultades de mejor manera; lo que más le había beneficiado del taller fue la respiración. En el trabajo ahora es más tolerante con algunos niños ya que antes actuaba y luego pensaba; ahora es al revés piensa antes de actuar y reaccionar.

En cuanto a los niños, refiere que cambiaron, son “más fáciles de hablar” parecía que antes tenían miedo, recelo de acercarse a la profesora; aclaró que si bien el cambio no es en un cien por cien es bastante porque antes no decían nada, sólo reaccionaban cuando alguien les pegaba, mentían mucho; ahora avisan cuando son lastimados y controlan lo que van a decir; cuando se portan bien refuerza su conducta cumpliendo con lo prometido (prestar juguetes).

Hubiera sido bueno que los talleres se lleven a cabo en las noches una vez a la semana donde todos participaran. Si se hubieran utilizado materiales más novedosos e innovadores hubiera sido mejor, pero las dinámicas llegaron ya que a veces llevamos adelante una doble personalidad, me hicieron remover algunas cosas, aprendí a reconocerme a mí misma a reconocer a los demás y también a saber cómo nos ven los demás... me sirvió para cambiar y mejorar mi carácter.

Para que los niños expresen sus emociones primero nosotros tenemos que mostrar una buena conducta porque ellos están en la edad de la imitación, por otro lado hay que entrar en confianza con los niños, tratándoles bien haciéndoles sentir que son importantes, luego hacerles reflexionar cuando se pelean, haciéndoles ver que son amigos y que necesitan relacionarse más. Esto se puede lograr a través del juego.

Finalmente se entrevistó a la profesora responsable del tercer nivel con la cual se aplicó el programa sobre emociones. En lo personal refirió haber aprendido a tener más paciencia con su familia (hermana), antes no tenía buena relación pero ahora ya comprende y comparte más con todos.

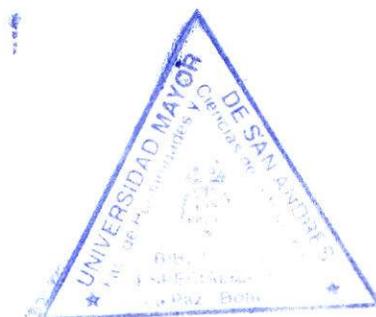
En lo laboral, el taller le ayudó a relajarse y no enojarse tan rápidamente como antes; ahora las cosas ya no le afectan tanto ya que trata de verlas más positivamente. Aprendió a darse cuenta de sus actitudes, ante lo cual piensa mejor y respira.

Las técnicas que refiere haber utilizado son las técnicas de tiempo fuera y la sillita de la reflexión, añadió que dichas técnicas le dieron excelentes resultados especialmente con los niños más “traviesos”. El taller le ayudó a ver que hay niños que necesitan más atención y cariño y que además requieren de más ayuda. Resalta la conducta de uno de sus niños (Haziél) que ahora ya no se descontrola, ya no es tan torpe en su juego. De manera general refirió que ve a los niños más comprensivos, ellos mismos se controlan y se corrigen, se dan cuenta de sus emociones, hablan de sus emociones, y lo más importante ahora siente que le prestan más atención.

En cuanto al taller dijo que fue entendible tanto en la explicación, dinámicas y juegos; todo ello le permitió aprender lo que en teoría a veces no es fácil de entender, le sirvió para conocerse mejor y ver cómo estaba actuando, ver defectos y virtudes y por supuesto comprender a los demás. Señala que el taller dejó una idea de lo que se podría hacer con niños “traviesos”.

El trabajo en grupo le pareció bueno pero le hubiera gustado profundizar un poco más de manera más personal ya que a veces sentía temor de expresar algunas cosas. Por otro lado le hubiera gustado que el grupo fuera más grande para que los juegos sean más divertidos.

Para que los niños expresen sus emociones de mejor manera dijo que se requería de brindarles más atención, hablar con ellos, darles tiempo haciéndoles entender que hay otras formas de expresar su enojo, alegría... (diferentes emociones). “El ejemplo con la propia conducta es muy importante ya que a veces cuando se les habla te cambian de conversación o no entienden”.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 1. CONCLUSIONES

Las conclusiones relativas al primer objetivo específico que se centraba en *determinar las dificultades presentes en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz, en relación a la expresión emocional positiva* son las siguientes en función a los niños:

- ✧ Reconocen sus necesidades pero se dificulta la expresión verbal de las mismas (no piden y lloran mostrándose exaltados).
- ✧ Emociones básicas como la ira y la tristeza no son expresadas positiva o adecuadamente, por lo que muestran agresividad e impulsividad.
- ✧ Mantienen el juego individual (propio de la edad, egocentrismo).
- ✧ Reaccionan emocionalmente como niños de menor edad (arañan, escupen, lloran, y manifiestan conductas de aislamiento y llanto silencioso).
- ✧ No se muestran cooperadores ni amables, no respetan turnos, no existe principio de respeto hacia el otro.
- ✧ Piden disculpas por mera costumbre y no por haber tomado conciencia de sus acciones.

Al margen de estos aspectos, también se recogieron datos importantes de padres y educadoras:

- ✧ Los padres solicitan que las educadoras sean más “estrictas” con aquellos niños que expresan conductas “agresivas”.
- ✧ Algunos padres no aceptan que sus niños se portan “mal” en la institución.

- ✧ Las educadoras carecen de técnicas de disciplina por temor a “lastimar” a los niños. Asimismo no expresan sus emociones verbalmente puesto que asumen que hacerlo traerá problemas con los padres.
- ✧ Las educadoras exponen falta de apertura al trabajo cooperativo por lo que las relaciones con sus colegas no son las más adecuadas.

El segundo objetivo estaba orientado a *elaborar estrategias de intervención para favorecer expresiones emocionales positivas en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz, a partir de un enfoque basado en la corriente sistémica*. Al respecto, las estrategias fueron elaboradas por separado para la comunidad educativa, considerando aspectos lúdicos y vivenciales, donde los participantes tuvieran la posibilidad de aprender a través del juego, vivenciando de forma “natural” las experiencias, tal como en su cotidianidad.

En el caso de la población adulta se recurrió a la explicación teórica, primeramente, para luego pasar a la práctica y posterior reflexión.

Con la población infantil se empleó un títere (Nacho) que benefició la interacción entre Facilitadora y niños, el cual fue asumido como un “intermediario” para quejarse y expresar emociones y afectos. Asimismo, a través del juego aprendieron a ser amables, cooperadores, respetar reglas sociales y de conducta.

En cuanto al tercer objetivo, *fortalecer la expresión emocional positiva a través de una intervención con la comunidad educativa que incluya a niños, padres y educadoras del Centro Infantil Estrellita Fugaz*, las conclusiones son las siguientes:

- ✧ Se elabora y aplica un programa de intervención para educadoras y padres; en el caso de las educadoras los primeros cuatro módulos se orientan al trabajo personal en el conocimiento y expresión de emociones, mientras que los restantes tres se enfocan a facilitar técnicas y herramientas para trabajar con

los niños. Con los padres la repartición de módulos fue de seis para trabajo personal y dos en relación a técnicas y herramientas para el relacionamiento interpersonal, con niños y modos de crianza.

- ✧ Tanto padres como educadoras requieren de un espacio de contención y desahogo.
- ✧ El programa para niños está dividido en tres bloques, cada uno de cuatro sesiones. En el primer bloque se trabaja el conocimiento de las propias emociones; el siguiente se orienta a la regulación de las emociones; las últimas sesiones se enfocan al trabajo de la expresión emocional adecuada o positiva.

Las conclusiones acerca del cuarto objetivo correspondiente a *evaluar los alcances de la intervención en el Centro Infantil Estrellita Fugaz* son las siguientes, en relación a los niños:

- ✧ Los niños aprenden a verbalizar sus emociones cuando todavía tienen control sobre ellas. Esto implica que son capaces de decir en qué momento se encuentran molestos y por qué, así como pedir a sus pares, padres o educadoras que les ayuden a solucionar la situación que les causa molestia.
- ✧ Aprenden a expresar solidaridad en base a las emociones. Al ver a un compañero triste se dan cuenta que pueden hacer algo por él, se acercan, lo abrazan y le invitan a jugar. Lógicamente por las edades que tienen no son capaces todavía de dar soluciones a los problemas de sus compañeros en todos los casos o de “consolar” como un adulto lo haría, pero pueden acompañar.
- ✧ Control entre los niños, especialmente durante el juego, ya que gustan de jugar en armonía.
- ✧ La agresividad y descontrol asumidos “casi” como algo “normal” por algunos niños, son posteriormente comprendidos por éstos mismos como situaciones conductuales que producen incomodidad y que es necesario comunicarlo a la profesora.

- ✧ Los niños presentan control sobre la ira y la expresan adecuadamente.

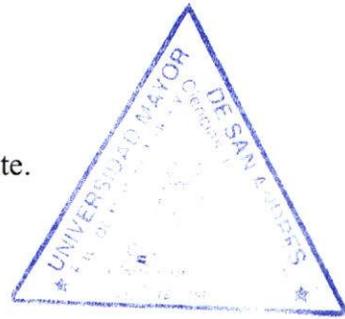
En cuanto a las educadoras:

- ✧ Trabajan sus emociones personales y comprenden cuánto afectan las mismas a las formas de reacción que asumen los niños.
- ✧ Logran implementar técnicas de disciplina que, anterior a la intervención, las consideran agresivas. Comprenden la diferencia entre ser firmes y ser autoritarias.
- ✧ Aprenden a ser más objetivas y no asumen las conductas de los niños emocionalmente, como si estos las tuvieran sólo para molestarlas.
- ✧ Comprenden que una forma de potenciar las expresiones emocionales positivas en los niños es verse a sí mismas como modelos de conducta y expresión emocional para los mismos.

Finalmente, en relación a los padres:

- ✧ Los padres reconocen que su propia conducta y expresión de emociones de forma inadecuada influyen en la conducta de sus hijos, a partir del contagio de las emociones.
- ✧ Aprenden a tomar un tiempo para relajarse y reflexionar sobre sus emociones para posteriormente expresarlas verbalmente.
- ✧ Asumen la importancia que tiene el dedicar un tiempo a sus hijos para compartir enseñanzas y aprendizajes, en relación a la expresión positiva de las emociones.

En función a estas conclusiones, es posible afirmar que el objetivo general se cumplió a cabalidad; considerando que el mismo buscaba *potenciar la expresión emocional positiva en niños que asisten al Centro Infantil Estrellita Fugaz* se trabajó de manera



sistémica con los diferentes actores bajo la percepción de que sólo cambiando el entorno y a quienes están inmersos en él es posible generar un cambio real.

## 2. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones tanto institucionales, metodológicas y para la Carrera son las siguientes:

- ✧ Incrementar el número de educadoras al interior del Centro, puesto que la cantidad de niños no es proporcional al personal.
- ✧ Consolidar el área de psicología.
- ✧ Dotar, sin restricción, de materiales didácticos y juguetes a los niños.
- ✧ Debido a que la actividad física permite el control de emociones como la ira y la impulsividad, es preciso que instituciones dedicadas al cuidado de niños cuenten con ambientes amplios, adecuados y cómodos para el trabajo en aula y momentos de esparcimiento.
- ✧ Los padres deben asumir su rol con responsabilidad y tomar conciencia de su propio accionar frente a sus propios hijos; para ello es necesario que se comprometan con autenticidad en su educación. Esto es posible incluyendo su participación activa dentro de la comunidad no solo en festejos o agasajos, sino también en talleres.
- ✧ Es menester el hacer evaluaciones semestrales al personal, debido a que el trabajo con niños genera agotamiento físico y psicológico, por ende el riesgo de estrés es una constante.
- ✧ Se recomienda la generación de encuentros internos entre educadoras, padres de familia y niños respectivamente, para crear un ambiente familiar y cálido de confianza y seguridad.
- ✧ Los talleres de formación y contención para las educadoras se convierten en un recurso institucional para beneficio no sólo de las mencionadas sino también de los mismos niños, y así ofrecer un servicio con calidad y calidez.

- ✧ Debido a la demanda de compartir experiencias y problemas, se recomienda la ampliación del tiempo de ejecución de talleres para educadoras y padres de familia ya que el simple hecho de ser escuchados convierte los talleres en un espacio terapéutico. Asimismo, es necesario realizar un seguimiento de resultados.
- ✧ Se sugiere que la Carrera de Psicología brinde mayores oportunidades y espacios de realización de prácticas, para que el estudiante tenga la oportunidad de fortalecer su propio trabajo emocional, puesto que éste es uno de los recursos básicos de interacción del psicólogo.
- ✧ Ya que con la presente investigación se ha podido evidenciar que la adecuada expresión de las emociones de los diferentes subsistemas es una necesidad, es importante que se elaboren programas similares que cuenten con el respaldo gubernamental. La Ley Avelino Siñani da lugar a propuestas de mejoramiento de la educación boliviana: “Los principios y objetivos de la organización curricular emergen de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, [los que] serán establecidos en el currículo base plurinacional”. Entonces considérese que la adecuada formación de la expresión emocional viene a ser en la actualidad una necesidad de la vida y aprendizaje.
- ✧ Es recomendable recurrir a la aplicación de diferentes técnicas a través del juego donde el niño tiene la posibilidad de conocer nuevos amigos, conocerse a sí mismo, ser amable, saber esperar su turno, cooperar y asignar responsabilidades apropiadas para su edad.
- ✧ El desarrollo socioemocional es importante para toda la comunidad educativa; de ahí que la preparación de educadoras con estrategias adecuadas para educar la inteligencia emocional de los niños y apoyarlos en el sentir inteligentemente y a pensar emocionalmente, e integrar las dos formas de inteligencia es algo fundamental para afrontar nuevos retos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adam, E. (2003). *Emoción y educación: que son y como intervenir desde la escuela*. Barcelona: Grao.
- Ahmed, M. (2010). *Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil*. Revista Digital Innovación y Experiencias educativas. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_33/MARIEM\\_DRIS\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/MARIEM_DRIS_2.pdf)
- Bach, E. (2001). *Educación emocional. Los padres, los primeros*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Murcia: Revista de Investigación Educativa (RIE), Vol. 21, nº 1.
- Caldera, A. (2011). *Estado socioemocional del niño*. Zulia, Venezuela. Recuperado el 5 de septiembre de 2012 de <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4650/4676.asp>
- Calizaya, J. (2009). *Desarrollo de fortalezas humanas (amor, honestidad y esperanza) en niños resilientes del centro de apoyo pedagógico infantil (C.A.P.I.) de la ciudad de El Alto*. La Paz: UMSA.
- Campos, C. y Smith, M. (2003). *Técnicas de diagnóstico familiar y comunal*. 9<sup>na</sup> reimpresión. San José: UNED.
- Campos, M. (2008). *Dinámicas para la convivencia humana: el encanto de construir el encuentro*. Brasil: Paulina.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Casamayor, G. (2007). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. 7<sup>ma</sup> edición. Barcelona: Graó.
- Castañón, R. (2006). *Cuando la palabra hiere*. 4<sup>ta</sup> edición. La Paz: Grupo Internacional para la paz.

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia.
- Clavijo, R. (2004). *Manual del auxiliar de jardín de infancia*. Barcelona: Mad.
- Contreras, M. (2011). *La semilla de la educación*. Barcelona: Proyecto final del Master en Educación Emocional y Bienestar. Universidad de Barcelona.
- Dyer, W. (1985). *Tus zonas erróneas; autoayuda y superación*. Barcelona: Grijalbo.
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. 5<sup>ta</sup> edición. Madrid: Morata.
- Espinal, I.; Gimeno, A.; y González, F. (2004). *El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia*. Valencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología.
- Estrada, L. (2012). *El ciclo vital de la familia*. Madrid: Debolsillo.
- Fernández de Molina y Cañas, A.; Entralgo, P. (1991). *El camino cerebral de la emoción*. Madrid: Real Academia de Medicina.
- Fernández, C.; Clavijo, R.; Ribes, M.; Torrez M.; Nogales F.; Alés M.; y Caballero A. (2006). *Técnicos especialistas en jardín de infancia*. 2<sup>da</sup> edición. Barcelona: MAD.
- Ferradas, P.; Vargas, A.; y Santillán, G. (2007). *Metodologías y herramientas para la capacitación en gestión de riesgo de desastres*. Lima: Instituto Nacional de Defensa Civil.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gea, V. (2004). *La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela*. Granada, España. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/144412975/CD-04-Doc-La-Inteligencia-Emocional-en-La-Infancia-Ficha2>
- ☞ Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. México: Planeta.

- González Ramirez, A. (1995). *Guía para los agentes de educación inicial del área rural*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacional de Educación; Programa de Mejoramiento.
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4<sup>ta</sup> edición. México: McGraw Hill Interamericana.
- ◉ Hoeger, W. y Hoeger, S. (2007). *Ejercicio y salud*. México: Thomson editores.
- Huamán, A. y Aguilar, J. (2003). *Formación docente*. La Paz: seminario taller de actualización docente INSSB.
- Juarez, M.; Gaitán, L.; Urosa, B.; y Cabrera, P. (1993). *Trabajo social e investigación: temas y perspectivas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Lefrancois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. 6<sup>ta</sup> edición. México: Thomson.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic.
- López, È. (2003). *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López, M. y González, M. (2002). *Disciplinar con inteligencia emocional*. Bogotá: GAMMA S.A.
- Malhotra, N. et al. (2004). *Investigación de mercados: en enfoque aplicado*. 4<sup>ta</sup> edición. México: Pearson Educación.
- Mercado, S. (2000). *Modos de crianza que inciden en la formación de habilidades sociales de sus hijos*. Tesis para optar al Título en Psicología. La Paz: UMSA.
- Michelson, L.; Sugai, D.; Word R.; y Kazan, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. España: Martínez Roca.
- Millan, M. y Serrano, S. (2002). *Psicología y familia*. Madrid: Caritas.
- Miranda, M. (2010). *Intervención psicosocial en la familia*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Escuela de Ciencias Sociales.
- Mondragón, J. y Clavijo, R. (2006). *Psicólogo de la Xunta de Galicia*. España: MAD.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. 12<sup>ava</sup> edición. México: Pearson Educación.
- Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Navarro, R. (2007). *Cómo resolver tus problemas emocionales sin acudir a un terapeuta*. México: Editorial Pax.

- O'Connor, K. y Shaefer, E. (1996). *Manual de terapia del juego, planteamientos teóricos para la práctica de la terapia del juego*. Vol. 2 Parte 1. Barcelona: Graó.
- Olortegui, F. (2008). *Diccionario de psicología*. Lima: San Marcos.
- Patterson, M. (2011). *Más que palabras. El poder de la comunicación no verbal*. Barcelona: UOC.
- ☞ Payne, R. (2005). *Técnicas de relajación*. 4<sup>ta</sup> edición. España: Paidotribo.
- Perinat, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. 3<sup>ra</sup> edición. Barcelona: UOC.
- Philip, R. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. 2<sup>da</sup> edición. México: Pearson.
- Piaget, J. (1987). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Pinilla, M. (2008). *El cuidado de lo humano en el contexto universitario. Aportes de un equipo de psicólogos*. Colombia: Centro de asesoría psicológica Pontificia Universidad Javeriana.
- Pinto, B. (1998). *Neuropsicología de problemas de aprendizaje*. La Paz: Punto Cero.
- Pulido, R.; Ballén, M.; y Zuñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. 2<sup>da</sup> edición. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (2002). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.
- Rodríguez, M. (2010). *Proyecto de relajación en el aula*. Murcia: Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa.
- Rodríguez, S. (2005). *Salud mental del niño de 0 a 12 años. Necesidades básicas del niño de acuerdo con el nivel de desarrollo y sus implicaciones en la salud mental; modulo 2*. San José: Universidad Estatal a Distancia.
- Rodríguez, T. y Garrido, J. (2002). *Metodologías y presupuestos participativos*. Madrid: CIMAS-IEPALA.

- Rodríguez, T.; Montañés, M.; y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: El viejo topo.
- Roffey, S. y Reirdan, T. (2004). *El comportamiento de los más pequeños: necesidades, perspectivas y estrategias en educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Salazar, M. (2009). *Curso de actualización en dificultades de aprendizaje. Módulo: evaluación y diagnóstico psicopedagógico. Unidad: interpretación de test e informes psicopedagógicos*. La Paz: Centro de Investigación para el Desarrollo Educativo y Social (CIDES).
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill Interamericana. Madrid.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. México: Vergara.
- Soto, M. (2013). *Emosocial: comunidades y emociones*. Santiago de Chile: Sitiocero.
- Stromquist, N. (1989). *La relación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo*. San José: MEP-PECHIS.
- Tellez, A. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: Club Universitario.
- Traveset, M. (2009). *La pedagogía sistémica: fundamento y práctica*. Barcelona: Graó.
- Vasta, R.; Haith, M.; Vazquez, P.; y Miller, S. (2008). *Psicología infantil*. 3<sup>ra</sup> edición. Barcelona: Ariel.
- Vecina, M. (2006). *Emociones positivas*. España: revista Papeles del Psicólogo Vol. 27(1). Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Vera, B. (2006). *Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología*. España: Revista Papeles del Psicólogo Vol. 27(1). Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Verderber, R. (2000). *Comunicación oral efectiva*. México: Thomson Editores.
- Virseda, J. (2003). *Interpretación del ciclo vital de la familia: biografías familiares*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, Cuadernos de Investigación.
- Vivas, M.; Gallego, D.; y Gonzalez, B. (2006). *Educar las emociones*. Madrid: Dykinson.

ANEXOS

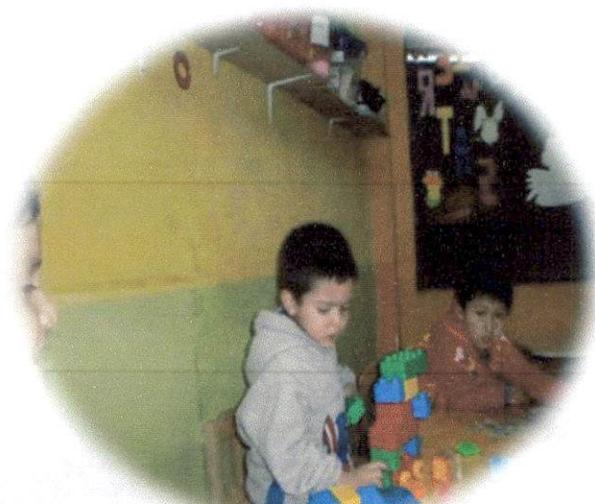


## ANEXOS

### ANEXO I: ETAPA DIAGNOSTICA

#### ANEXO I-a: DIAGNÓSTICO CON NIÑOS

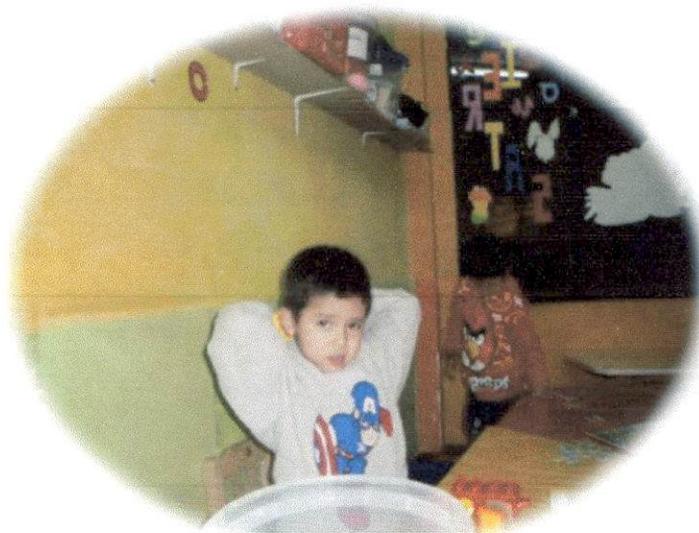
Secuencia de reacción de expresión emocional de ira de un niño, a pesar de la intervención de la profesora.  
(Arroja al suelo los juegos didácticos que tenía incompletos)



**Foto 1: Niño nota que le faltan piezas de sus rastis**  
L.P. 5-06-2013



**Foto 2: Su enojo se acentúa al no encontrar el resto de sus rastis**  
L.P. 5-06-2013



**Foto 3: Lleno de ira ante la llamada de atención de su profesora reacciona arrojando todas sus piezas**  
L.P. 5-06-2013



## ANEXO I-b: DIAGNÓSTICO CON EDUCADORAS



Foto 4: Momento de apertura y  
motivación  
L.P. 06-07-2013

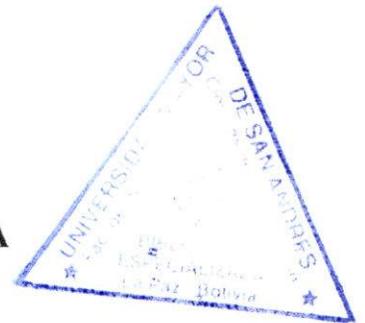


Foto 5: Educadoras dando a conocer conductas  
(emociones) de niños  
L.P. 06-07-2013



**Foto 6: Momento de recreación con educadoras  
L.P. 06-07-2013**

### **ANEXO I-c: DIAGNÓSTICO CON PADRES DE FAMILIA**



**Foto 7: Padres recibiendo información acerca del taller de emociones y su importancia  
L.P. 22-08-2013**



**Foto 8: Padres trabajando por grupos,  
identificando necesidades a trabajar  
mejoramiento de la expresión emocional  
L.P. 22-08-2013**

## **ANEXO II: ETAPA PROCESUAL CON NIÑOS**



**Foto 9: Aprenden a reconocer sus propias  
emociones  
L.P. 30-10-2013**



**Foto 10: Aprenden a reconocer emociones en los demás y reaccionar ante las mismas  
L.P. 12-11-2013**



**Foto 11: Niños dibujando a personajes del cuento.  
L.P. 31-10-2013**



**Foto 11: Aprendieron a reaccionar ante el dolor ajeno (tristeza),  
acercándose brindando acompañamiento  
L.P. 13 -11-2013**



**Foto 12: Niños aprendiendo relajación y control emocional.  
L-P- 14- 11- 2013**



### ANEXO III: ETAPA EVALUATIVA

#### ANEXO III-a: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES Y EDUCADORAS



Foto 13: Profesora y padres de familia dando a conocer los cambios observados en la conducta y expresión emocional positiva de los niños.

#### ANEXO III-b: ENCUENTRO PADRES, NIÑOS Y EDUCADORAS



Foto 14: Jornada de compartimiento con la comunidad participante en la investigación  
L.P. 18-11-2013



**Foto 15: Padres, profesora y niños disfrutando de juegos recreativos e integración  
L.P. 18-11-2013**



**Foto 16: Padres compartiendo juegos con todos niños  
L.P. 18-11-2013**



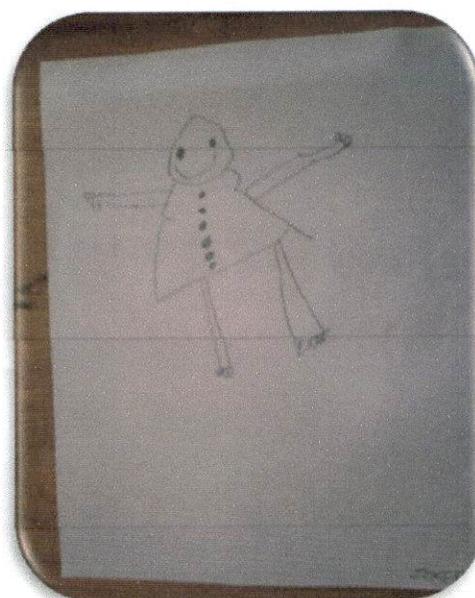
**ANEXO IV: TESTIMONIO DE GRÁFICOS DE NIÑOS**



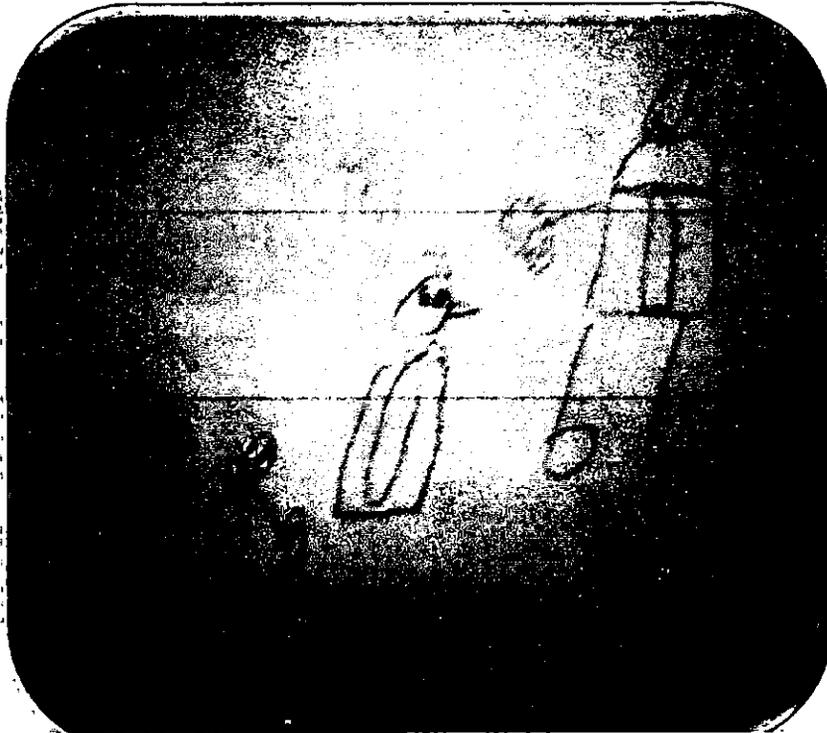
**Foto 17: Niños dibujaron al personaje del cuento, que más les habían gustado  
L.P. 31-10-2013**



**Foto 18: A una de las niñas le agradó el  
personaje principal, el niño  
L.P. 31-10-2013**

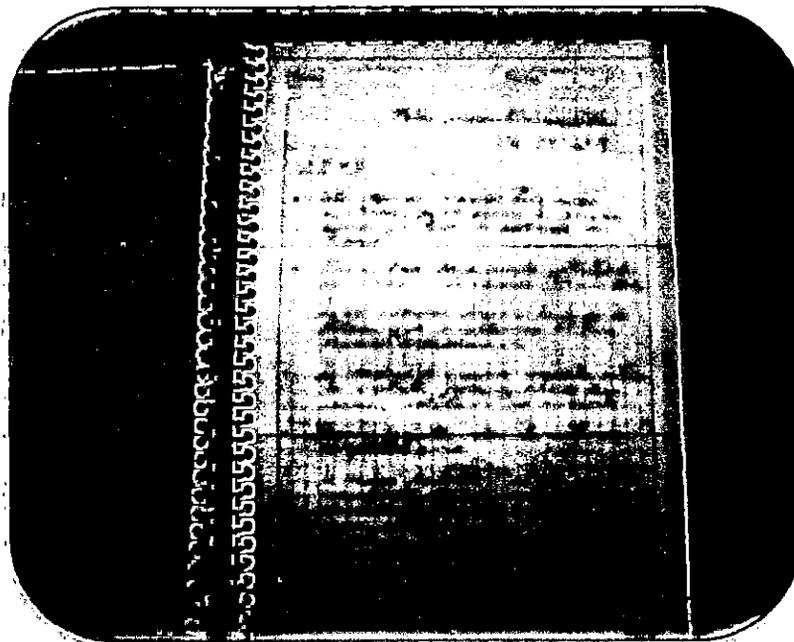


**Foto 19: Niño que también prefirió dibujar  
al personaje principal  
L.P. 31-10-2013**



**Foto 20: Niño que prefirió dibujar a todos los personajes del cuento  
L.P. 31-10-2013**

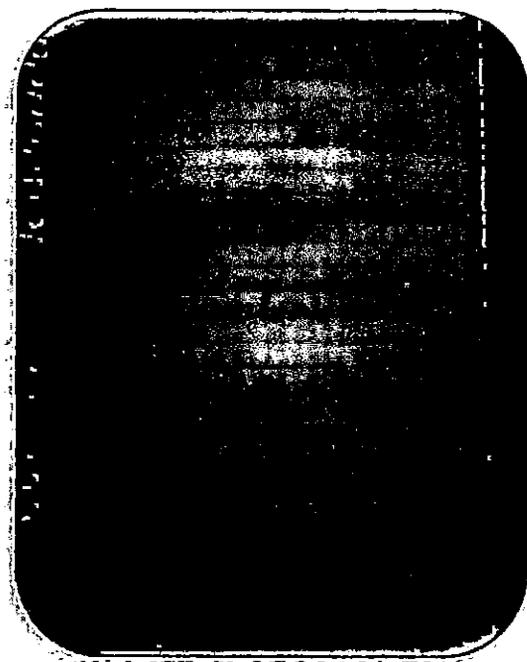
## **ANEXO V: DIARIO DE CAMPO**



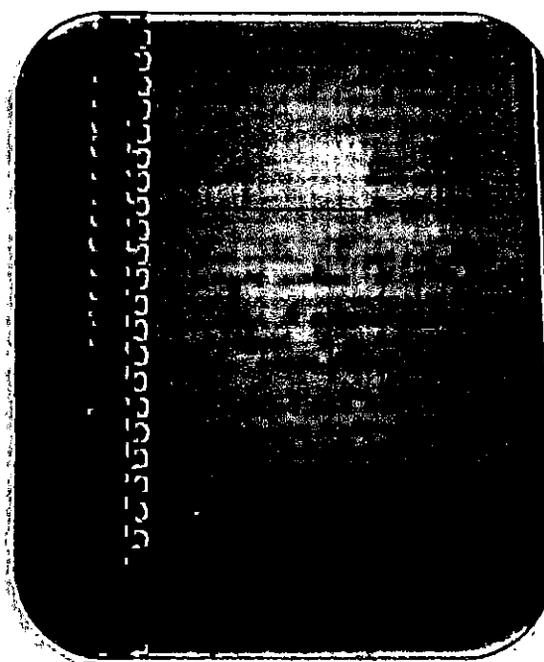
**Foto 21: Diario de campo, empleado como instrumento para el registro de datos para la investigación.  
Permitió registrar todo lo que se hizo en las diferentes etapas del estudio, acciones tomadas y  
observación de los diferentes grupos, además de dificultades a resolver.**

**Registro de datos de padres de familia**

**L.P. 22-08-2013**



**Foto 22: Registro de datos del grupo de  
discusión - Educadoras.  
L.P. 06-07-2013**



**Foto 23: Registro de datos - niños, día cinco  
L.P. 10-06-2013**