

Niños, colores y emociones: Reconociendo las emociones  
con niños de 4 años a partir de la pintura.

Sandra Marcela Valero Pacheco

Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Infantil  
Chía, 2020

## Tabla de Contenido

Introducción .....	¡Error! Marcador no definido.
Antecedentes .....	5
Contexto .....	16
Planteamiento del problema .....	21
Pregunta de investigación .....	21
Objetivos .....	21
Justificación.....	23
Marco teórico .....	29
<i>La inteligencia emocional como base del desarrollo y la adquisición de habilidades para la interacción con el medio.</i> .....	29
<i>¿Cuándo aparecen las emociones?.....</i>	32
<i>Desarrollo de las emociones en los primeros años y la maduración cerebral.....</i>	33
<i>Arte y educación: Su convivencia y aporte al desarrollo y aprendizaje.....</i>	37
<i>La pintura, como experiencia que respeta el desarrollo de los niños, potencia la expresión y la construcción de representaciones simbólicas.....</i>	47
<i>El color y su significado.....</i>	50
Aproximación metodológica .....	51
Población y muestra .....	51
Enfoque, alcance y diseño.....	51
Cronograma de actividades.....	57
Recolección y análisis de información.....	58
Instrumentos.....	58

Análisis de datos y hallazgos .....	65
<i>Las emociones como una reacción a objetos, personas y situaciones externas</i> .....	69
<i>Primeras relaciones del color con las emociones</i> .....	74
<i>El cuerpo como vehículo de aprendizaje y expresión de las emociones. El uso del color para representarlas</i> .....	80
<i>El valor de las interacciones y la construcción de relaciones en torno a las emociones (lenguaje, símbolos y representaciones de la sociedad y cultura)</i> .....	89
<i>Las emociones como una construcción interna a partir de la pintura y el uso del color para su expresión</i> .....	96
Discusión .....	102
Conclusiones, recomendaciones y limitaciones .....	113
Referencias .....	118
Anexos .....	124

## Lista de tablas

Tabla 1 <i>Matriz Para Valoración De Aspectos Sociales</i> .....	18
Tabla 2 <i>Dimensiones de la EpC</i> .....	42
Tabla 3 <i>Cronograma de actividades (Trabajo de campo)</i> .....	57
Tabla 4 <i>Rúbrica para el análisis de aspectos del uso expresivo de las emociones a través de los lenguajes artísticos</i> .....	64
Tabla 5 <i>Objetivos de investigación y categorías y subcategorías de análisis</i> .....	66
Tabla 6 <i>Elementos relacionados con las emociones de alegría y tristeza. Fase exploratoria</i> ....	70

## Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Pensamiento Creativo Continuo.....	10
<i>Figura 2.</i> Artful Thinking Palette. Thinking dispositions (Proyecto Cero, s.f.).....	44
<i>Figura 3.</i> Paleta del pensamiento artístico. Habilidades de pensamiento.....	45
<i>Figura 4.</i> Fichas para realizar las rutina de pensamiento 1.....	58
<i>Figura 5.</i> Fichas para realizar las rutina de pensamiento 2.....	59
<i>Figura 6.</i> Socialización de las rutinas de pensamiento.....	69
<i>Figura 7.</i> Texto grupal: qué me genera alegría y qué tristeza.....	70
<i>Figura 8.</i> Ejercicio de escritura espontánea con "garabateo".....	71
<i>Figura 9.</i> Escritura espontánea ¿Qué hago cuando estoy feliz? .....	72
<i>Figura 10.</i> Escritura espontánea ¿Qué hago cuando estoy triste.....	73
<i>Figura 11.</i> Escrito espontáneo El monstruo de colores, felicidad.....	75
<i>Figura 12.</i> Escrito espontáneo El monstruo de colores, trsiteza .....	75
<i>Figura 13.</i> Escrito espontáneo El monstruo de colores, calma.....	76
<i>Figura 14.</i> Escrito espontáneo El monstruo de colores, miedo .....	76
<i>Figura 15.</i> Escrito espontáneo El monstruo de colores, rabia o enojo .....	76
<i>Figura 16.</i> Guardando las emociones en tarritos de colores.....	77
<i>Figura 17.</i> Caritas que representan emociones .....	78
<i>Figura 18.</i> Muñecos "quitapesares" .....	79
<i>Figura 19.</i> Nube de frecuencia .....	82

<i>Figura 20.</i> Elaboración de siluetas .....	83
<i>Figura 21.</i> Ubicando las emociones en el cuerpo .....	83
<i>Figura 22.</i> Silueta de Federico .....	84
<i>Figura 23.</i> Silueta Carolina .....	85
<i>Figura 24.</i> Silueta de James .....	85
<i>Figura 25.</i> Silueta de Gabriela .....	86
<i>Figura 26.</i> Silueta de Juan Esteban.....	87
<i>Figura 27.</i> Silueta de Santiago.....	87
<i>Figura 28.</i> Silueta de Valentina.....	88
<i>Figura 29.</i> Silueta Nara.....	88
<i>Figura 30.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones.....	89
<i>Figura 31.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones. “El triste.....	90
<i>Figura 32.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones.....	90
<i>Figura 33.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones.....	90
<i>Figura 34.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones.....	91
<i>Figura 35.</i> Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones.....	91
<i>Figura 36.</i> Representación icónica. El arcoíris para representar alegría.....	92
<i>Figura 37.</i> Representación icónica. El sol para representar alegría.....	92
<i>Figura 38.</i> Representación icónica. El arcoíris para representar alegría .....	93
<i>Figura 39.</i> Arcoíris tristeza Alejandro.....	93

<i>Figura 40.</i> Arcoíris alegría Alejandro .....	93
<i>Figura 41.</i> "Balón enterrado de Felicidad.....	94
<i>Figura 42.</i> Balón en un cofre abandonado muchos días triste.....	94
<i>Figura 43.</i> Nube de palabras que indica por tamaño, las palabras más usadas para describir la emoción de la alegría .....	94
<i>Figura 44.</i> Nube de palabras que indica por tamaño, las palabras más usadas para describir la emoción de la tristeza.....	95
<i>Figura 45.</i> Nube de palabras que indica por tamaño, las palabras más usadas para describir la emoción de la rabia o enojo.....	95
<i>Figura 46.</i> Nube de palabras que indica por tamaño, las palabras más usadas para describir el miedo.....	95
<i>Figura 47.</i> Emociometro. Alegría .....	97
<i>Figura 48.</i> Emociometro. Tristeza .....	98
<i>Figura 49.</i> "La reina del miedo y los monstruos.....	99
<i>Figura 50.</i> "La pintura del payaso y el niño.....	99
<i>Figura 51.</i> Tristeza.....	100

## Resumen

El presente escrito es la recopilación y análisis de una experiencia de intervención educativa, con niños de Pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís, pensada desde la perspectiva de la pedagogía y el desarrollo infantil, en la que la educación emocional y la inclusión de experiencias artísticas, permite el reconocimiento y expresión de las emociones en la primera infancia. Parte, de una visión en la que se considera vital acompañar a los niños, sobre todo en sus primeros años de vida, brindándoles herramientas para que tengan un mejor desempeño a nivel emocional y social, que repercutirá en su desarrollo, en su trayecto vital y en las relaciones que establezca a lo largo de este. En esta investigación, se considera al niño como un agente activo en su proceso de aprendizaje, se concibe el arte como un pilar de la educación inicial y un derecho relevante para el desarrollo integral, pues, aporta en la construcción de un ser que piensa, habla, siente y construye su identidad, así como el conocimiento a través de las interacciones con otros y su entorno. La implementación de la propuesta, recoge el modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como una perspectiva que permite la construcción de redes conceptuales y tiene en cuenta las inteligencias múltiples y la implementación de rutinas de pensamiento, como una forma de visibilizar su pensamiento y demostrar el aprendizaje. También, reconoce que culturalmente las emociones son relacionadas con significados y colores y al ser parte de la vida, son vitales para conectar con el aprendizaje, con el otro, con el mundo, pues son el punto de partida para procesos más profundos de conocimiento y el desarrollo de habilidades emocionales.

**Palabras clave:** desarrollo infantil, pedagogía, emociones, pintura, color, intervención educativa, Enseñanza para la Comprensión (EpC) y rutinas de pensamiento.

## Abstract

This piece of paper is the compilation and analysis of an experience of educational intervention, with Anexo San Francisco de Asís School Pre Kinder children, designed from the perspective of pedagogy and child development, in which emotional education and the inclusion of artistic experiences, allows the recognition and expression of emotions in early childhood. This perspective considers vital to accompany children, especially in their first years of life, giving them tools to perform better on an emotional and social level, which will have an impact on their development, their life journey, and the relationships that they establish throughout it. In this research, children are considered as an active agents in their learning process, art is conceived as a pillar of initial education and a relevant right for the integral development of children, because, it contributes to the construction of a human being that thinks, speaks, feels and builds their identity, as well as the knowledge of the world through interactions with others and their environment. The implementation of the proposal includes the pedagogical model of the Teaching for Understanding as a perspective that allows the construction of conceptual networks, recognizes multiple intelligences and the implementation of visible thinking routines, as a way to make your thinking visible and demonstrate learning. It also recognizes that emotions are related to cultural meanings and colors, and are part of life, they are vital to connect with learning, with the other, with world, because they are the starting point for deeper processes of knowledge and the development of emotional skills.

**Keywords:** Child development, pedagogy, emotions, painting, color, educational intervention, Teaching for understanding, and visible thinking routines.

## **Introducción**

Es bien sabido que todos los abordajes posibles en los primeros años de vida, representan el mejor impulso para afianzar las habilidades emocionales, sociales y cognitivas de las personas. En las sociedades occidentales se ha privilegiado el crecimiento del individuo a nivel académico, pero hay que repensar esto, entendiendo que la dimensión emocional, espiritual y psicológica de todos los individuos está presente en todos y cada uno de los espacios en los que interactúa y de las acciones que realiza. En la actualidad hemos empezado a comprender que una persona con la capacidad de identificar cuál es la situación problema, las emociones y estados de ánimo de los demás, con la posibilidad de verbalizar lo que siente y sobre todo ponerse en los zapatos del otro para ver cómo se afectaría, aporta en el crecimiento de una sociedad más justa y considerada con cada uno de sus miembros.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental diseñar e implementar intervenciones que desde la primera infancia propicien una educación que le permita a los niños identificar sus emociones, ponerles nombre y aprender a gestionarlas. Este documento, retoma la importancia del trabajo con niños pequeños (3 y 4 años), en torno al reconocimiento y expresión de sus emociones (alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo), a través de una propuesta en la que la literatura infantil, la pintura y las rutinas de pensamiento son los medios y recursos expresivos para conocer su comprensión de éstas.

La pregunta de investigación, buscó indagar cómo reconocen e identifican los niños y niñas del grupo de pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís las emociones a través de la pintura. Para este propósito se retoman los postulados teóricos de autores como Goleman (1996), que, en su teoría de la inteligencia emocional, describe qué son las emociones y cómo los seres

humanos podemos o no expresarlas y comprenderlas de acuerdo con lo que él denomina la inteligencia emocional, y cómo esta puede potenciar al ser humano en todos los aspectos de su vida. Nusbaum (2008) que habla de la importancia de crear capacidades para la vida, de la emoción, de la necesidad de reconocer que está presente en todos los ámbitos de la vida y no se puede separar de la razón y de lo que acontece cotidianamente. Gardner (1997), Eisner (2014), y Malaguzzi (1999) que, desde su propia experiencia, definen la importancia de la educación artística dentro de las escuelas, pues más allá de la transmisión de técnicas, se convierte en un lenguaje con unas características propias que fortalecen habilidades de pensamiento y de relación entre las personas.

Blythe, Gardner y su equipo conocido como Proyecto Zero (1997) quienes proponen un enfoque de enseñanza en el que la comprensión es la meta (Enseñanza para la Comprensión (EpC)) y se consigue en la interacción y uso del conocimiento en contextos y situaciones reales, estableciendo relaciones y redes conceptuales para entender el mundo. Tishman & Palmer (2006) que, partiendo de la EpC, proponen el Artfull Thinking o Pensamiento artístico, para replantear los procesos de aprendizaje y promover la relación entre las diferentes áreas del conocimiento y ayudar a los maestros para incluir las expresiones artísticas en su planeación para fortalecer habilidades de pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes. Haciendo uso, por ejemplo, de herramientas como las rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento de los estudiantes, a través del dibujo el uso de colores y mapas mentales.

Y en torno al desarrollo infantil, las perspectivas de Oates, Karmiloff, & M., (2012), Papalia, Feldman & Martorell, (2012) que hablan de los momentos específicos del desarrollo en

los que el niño construye las emociones y habilidades que le permitirán reconocerlas y ponerlas en práctica a través de la interacción con los otros.

Basándose en estas perspectivas teóricas, esta propuesta pedagógica de enfoque cualitativo, planteó una intervención educativa como oportunidad para aportar a la educación emocional de los niños desde sus primeros años de vida y también llevar el arte al aula como una actividad que no sólo tiene que ver con técnicas y transmisión de la cultura, sino como un campo no mecánico, que pone en escena la parte emotiva-expresiva e impulsa el potencial creador y resolutivo de los seres humanos.

El ejercicio comenzó con la creación de espacios en los que, a través de rutinas de pensamiento y momentos de lectura infantil y escritura, acordes al momento de desarrollo de los niños, se pudiera *explorar* e interpretar cómo reconocen y expresan sus emociones, apoyándose en la observación abierta y selectiva, la escucha pedagógica y el registro en diarios de campo. En un segundo momento, con el diseño e implementación de talleres y espacios de creación a partir de la pintura, los niños pudieron usar el color como recurso para identificar y expresar las emociones (alegría, tristeza, miedo, rabia o enojo).

Luego, buscando un alcance *descriptivo* de la intervención, sus creaciones, grabaciones y demás registros permitieron dar cuenta del proceso y evidenciar si hubo o no cambios en esa comprensión inicial de los niños sobre sus propias emociones, demostrada en el análisis y triangulación de la información obtenida y sustentada en las categorías de análisis que, desde la perspectiva del desarrollo infantil, visibilizan el cuerpo como primer vehículo de aprendizaje y expresión de las emociones, la importancia de las expresiones artísticas en el preescolar para

propiciar el uso de recursos más complejos a nivel del lenguaje y el uso del color en sus representaciones y la importancia de una educación emocional temprana. Estos preceptos, se desarrollarán a mayor profundidad en el apartado de hallazgos.

## Antecedentes

Para realizar la intervención educativa, se hizo necesaria la construcción de un marco teórico y una revisión documental, que permitiera, primero, identificar la importancia de la educación emocional desde la primera infancia y segundo, el valor e importancia de las expresiones artísticas, por ser el arte un pilar fundamental para la educación inicial y por supuesto la implicación y aporte de ambas para el desarrollo infantil. Por aspectos de orden cronológico, empezaremos con el avance en torno al reconocimiento del arte como pilar de la educación inicial, para reconocer los derechos que tienen los niños de acceder e interactuar con él para ser parte de la cultura y la sociedad. Luego, hablaremos de la importancia que, desde planes, políticas, así como algunas investigaciones y la experiencia propia, se ha podido evidenciar frente a la necesidad de una educación emocional en el ámbito escolar y su valor para el desarrollo de los individuos.

Empezamos nuestro recorrido desde el ámbito global, en el cual se da un avance importante en 1989, con el reconocimiento de la necesidad de relacionar a los niños y niñas con el arte, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas, firma la Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas, y en esta se empieza a hablar de la obligación que tienen los Estados y por supuesto los adultos, de garantizar la participación de los pequeños en los entornos culturales y artísticos y lúdicos. Allí se establece:

(...) el derecho a la libertad de expresión [que incluye] la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido

por el niño. (...) el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. (Sarlé, Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias., 2014)

En el documento *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, de la OEI (Sarlé, 2014), se recopilan varias experiencias a nivel Latinoamérica y se reconoce, que los lenguajes artísticos son aspectos inherentes a la vida, al ámbito familiar, escolar y sociocultural. Estos lenguajes a través de su conocimiento, vivencia y producción, aportan a la formación y desarrollo de niños y niñas en edad preescolar, pues, producen en ellos un alto grado de sensibilidad, les permiten reconocer y relacionarse con otros a partir del respeto y la comprensión de sus diferencias, generar vínculos afectivos y relaciones de confianza y sobre todo fortalecen su comunicación, permitiéndoles mostrar la concepción de mundo que han construido gracias a la creatividad y la relación con los adultos y pares que le acompañan.

En el contexto nacional, establecer a nivel general y político la importancia de la inclusión de las expresiones artísticas, durante la primera infancia, se da gracias al entendimiento del desarrollo como un proceso vital continuo e integral, de cambios y reajustes por el que atraviesan todos los seres humanos, con el fin de construir estructuras de pensamiento y habilidades cada vez más complejas para significar, comprender su mundo y ser parte de su cultura, tal como lo mencionan Torrado et al. (2009):

El Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (2005) pudo identificar que frente a este tema Colombia propuso el Plan decenal de Cultura 2001-2010, cuyo eje fundamental es la construcción de una ciudadanía democrática cultural. En

este plan la primera infancia no se reconoce como tal, pero frente a la población infantil existen algunos elementos de políticas y estrategias que, aunque son apenas un esbozo, resultan significativos en su reconocimiento como agentes culturales y políticos. (pág., 45)

En 2010, con la elaboración e implementación del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, se empieza a hablar de los lenguajes y las expresiones artísticas como pilares de la educación inicial<sup>1</sup> y preescolar en nuestro país. Ahora bien, esta propuesta se adopta para el trabajo en instituciones educativas públicas, al mismo tiempo aparecen iniciativas particulares que fuera del ámbito escolar, retoman el arte, como espacio formador de los niños y niñas en edad preescolar.

Los Lineamientos dejan clara la importancia de acercar las expresiones artísticas en el preescolar centrándose (...) en procesos y en experiencias, más que en la búsqueda de un resultado o producto final predeterminado; pues la importancia del arte radica en la oportunidad de expresión espontánea que realizan los niños y las niñas desde sus propias posibilidades.” (Secretaría de Educación Distrital, 2010, pág. 61). Se presentan los diferentes lenguajes artísticos, pero no se limita a los niños y niñas al aprendizaje de técnicas, se propicia una vivencia y exploración desde el cuerpo y las capacidades de cada individuo.

---

<sup>1</sup> Término empleado en el documento de los “Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2010) para hablar del juego, arte y literatura y la exploración del medio, a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan con adultos, pares y con la cultura y fortalecen sus dimensiones.

Por tanto, cada experiencia artística es un espacio de encuentro para interactuar consigo mismo, con los otros y con un lenguaje, con elementos propios y diferenciadores, que le permiten al niño y la niña reconocer que hay otras formas de comunicar y de expresar su mundo interior, privilegiando la creatividad y la imaginación. “(...) las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.” (Ministerio de Educación Nacional. MEN, 2014, pág. 13)

Mas adelante, con la consolidación de la Estrategia de Cero a Siempre en 2011, el Estado propone la necesidad de aunar fuerzas entre diferentes instituciones para brindar una atención integral de los niños y niñas entre cero y seis años. Dos experiencias muy enriquecedoras en nuestro país, que desde sus propósitos pretenden apoyar el desarrollo infantil, entendiendo su relación con el desarrollo de la sociedad y los frutos que puede dar a futuro una inversión en tiempo, recursos y profesionales que acompañen la primera infancia en todas sus dimensiones son: NIDOS: Arte en primera infancia, una propuesta del Instituto Distrital de las Artes – Idartes y la propuesta aeioTU de la Fundación Carulla.

NIDOS es una propuesta que surge del Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”<sup>2</sup> y de su programa “Mejores oportunidades para el desarrollo a través de la cultura, la recreación y el deporte” y de su estrategia “Formación para la transformación del ser”, que contiene el Proyecto 993 Experiencias Artísticas para la Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes –

---

<sup>2</sup> Plan de Desarrollo de la alcaldía de Enrique Peñalosa, para el periodo 2016-2020.

IDARTES. Diferentes profesionales se reúnen, para proponer y llevar a cabo experiencias artísticas con niños de primera infancia y sus familias, a través del disfrute de las artes en espacios de la ciudad, como parques y bibliotecas públicas —lugares comunes de encuentro y esparcimiento— y ofrecer servicios culturales de calidad a todos los ciudadanos, desde sus primeros años de vida aportando, además, a la investigación en el campo del desarrollo infantil.

Por otro lado, teniendo en cuenta un indicador planteado por la UNESCO, según el cual, el 50% de los niños en Colombia y América Latina no reciben atención integral de calidad, la propuesta de aeioTU, reconoce que hay una realidad que hay que atacar en nuestro país:

Los niños en situación de vulnerabilidad no logran desarrollar las competencias necesarias para cambiar el curso de sus vidas, porque no reciben una atención integral de calidad durante la primera infancia. Esto genera una brecha de desarrollo que se evidencia desde los tres años, y en la vida adulta se ve representada en salarios más bajos, ocupaciones de menor remuneración y, en términos generales, una menor calidad de vida. (aeioTU, 2015)

Su propuesta pedagógica se fundamenta en la filosofía Reggio Emilia, adaptada al contexto colombiano, para el trabajo con niños de diversos contextos sociales y regiones del país y “se caracteriza por acompañar a los niños a encontrar el sentido de la vida y de las cosas de manera natural y alegre” (aeioTU, 2015), considerando al niño como protagonista activo de su aprendizaje y el empoderamiento de los maestros para asumir el compromiso de desarrollar el potencial de los niños y potencializar su aprendizaje.

A partir de la puesta en marcha de las acciones anteriormente mencionadas, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF, generan una serie de documentos apoyados en la Ley de Cero a Siempre, durante el primer



Figura 1 Pensamiento Creativo Continuo.

gobierno de Juan Manuel Santos, con los que buscan reafirmar la importancia de garantizar los derechos culturales de los niños y niñas durante su educación inicial. En la carta introductoria al Documento N° 21, El arte en la educación inicial. El documento propone entender los lenguajes expresivos como una experiencia integradora en la que el pensamiento y el cuerpo van de la mano, no se piensa en disciplinas artísticas separadas, en éstas se integra el movimiento, el sonido, el color, la acción y la creatividad, en un concepto que denominan *pensamiento creativo continuo*<sup>3</sup> (Figura 1).

En el contexto educativo, en el caso de la primera infancia, la Secretaria de Educación del Distrito en los Lineamientos (2019) y Bases curriculares (2017) resalta la importancia de ofrecer experiencias enriquecedoras en las que la dimensión socio emocional cobra un papel vital como motor del aprendizaje y el desarrollo. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, promueve un programa para fortalecer el desarrollo socio emocional en las aulas con niños y niñas desde el grado primero y ofrece recursos y material a los maestros resaltando su papel

<sup>3</sup> Imagen tomada de <https://www.youtube.com/watch?v=kQ-EHvgmN5sti>

como agentes educadores en el trabajo en aula en torno a esta dimensión del desarrollo integral.

El documento define la estrategia así:

Emociones para la vida es un programa que busca el desarrollo de competencias socioemocionales brindando herramientas para que los docentes puedan promoverlas con sus estudiantes en sus aulas. Para ello, ofrece un conjunto de sesiones prácticas con sus respectivos materiales. Se sugiere desarrollar estas sesiones en espacios como la clase de Ética y Valores o en dirección de grupo. (MEN, 2017, pág. 9)

En cuanto al sector salud, la Política de Salud Mental del Ministerio de Salud y Protección Social, en su enfoque de desarrollo basado en derechos humanos:

Comprende el reconocimiento de los sujetos individuales y colectivos como titulares de derechos. Reconoce el desarrollo de capacidades en las personas, familias y comunidades para el alcance de su bienestar físico, mental y social, ampliando sus libertades y posibilidades de elección para vivir una vida plena de sentido, según el momento de curso de vida en el que se encuentran, las características y condiciones poblacionales que los identifica, y los territorios específicos que habitan y construyen subjetivamente. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018, pág. 21)

Es evidente que existen lineamientos y directrices que orientan estas instituciones. Ahora bien, para la ciudadanía debe ser más visible su articulación y el trabajo con las comunidades en torno a la dimensión socio emocional, en los diversos ámbitos de atención e interacción de los niños y niñas, trabajando directamente con ellos en su acompañamiento y desarrollo psicosocial y haciendo énfasis en el rol del adulto como principal modelador, cuidador y figura de apego.

Ya a modo personal, gran parte del interés por este tema surge gracias al trabajo realizado durante tres años con el grupo de pre jardín, propiciando espacios para acercar a los niños a una forma de relacionarse con el arte de manera experiencial, en la que no sólo conozcan artistas y sus técnicas, sino que se conviertan en creadores, plasmando sus creaciones y haciendo valoraciones positivas de su trabajo y del trabajo de los otros, abonando terreno en su desarrollo afectivo e interacciones.

Siempre ha sido una apuesta vital en el quehacer profesional de la investigadora, que las experiencias y proyectos que se presentan a los estudiantes los involucren en experiencias significativas; esto, soportado en el enfoque pedagógico del colegio, que permite que se aborde el currículo desde la experimentación de medios expresivos propios de la infancia, que en este caso se han canalizado hacia la expresión plástica y pintura y han permitido desde esa exploración, empoderar a los niños como creadores y legitimar sus creaciones como expresiones valiosas llenas de sentido y significado, que comunican a otros lo que ellos sienten, piensan y en últimas son.

En el trabajo articulado que se da en el preescolar de la institución, se privilegia a los sentidos y el cuerpo, como formas de reconocimiento, primero del yo, luego del otro y por supuesto del entorno, pero podría decirse que todo parte del enfoque de identificar y conocer las características y emociones propias. Se parte del trabajo de la historia personal, apoyándose en las familias, para saber, por ejemplo, la historia del nombre de cada uno, las cosas o situaciones que le gustan o no, sus intereses, sueños, lo que les hace felices o les pone tristes. Este ejercicio es la base para reconocer a cada individuo y acompañar su proceso de manera asertiva, para la

construcción de habilidades tanto emocionales y relacionales, como cognitivas que aporten a su proceso de aprendizaje y les permitan sentirse a gusto en el ámbito escolar.

Algunos de las observaciones obtenidas en esos primeros acercamientos al centro de interés de la investigadora, permitieron reconocer niños capaces de hablar de sus características físicas y personales, de manera acorde a su edad, niños que pueden hacer apreciaciones del trabajo de sus compañeros, resaltando cualidades positivas y siempre hablando y usando las palabras que les gustaría, usaran para hablar de su trabajo, es decir niños con herramientas y habilidades emocionales. Así pues, surgen varios cuestionamientos que enmarcan este trabajo y son ¿En qué momento se desarrollan las emociones en los niños? ¿Qué hace que esto suceda? ¿Qué emociones reconocen los niños y expresan? ¿saben los niños qué son las emociones? ¿Los niños reconocen las emociones como algo propio? ¿Pueden los niños dar nombre a esas emociones?

Después de revisar diferentes bases de datos y realizar la búsqueda en navegadores de internet, empleando las categorías inteligencia emocional y pintura, se encontraron trabajos realizados en facultades de educación, psicología y artes en torno a la educación de la inteligencia emocional y el arte como un medio de desarrollo de habilidades en grupos de niños en educación primaria y secundaria.

Para empezar, se retoma el trabajo titulado, *El arte de plasmar las emociones* (García, 2016) de la universidad de Granada. Un proyecto de intervención, que reconoce la importancia de la Educación Artística dentro de las aulas, la imaginación y creatividad de los niños para la realización de obras de Arte Abstracto, con el fin de familiarizarse con las emociones: miedo,

alegría, tristeza e ira. El resultado es la creación de las obras de los niños en cada sesión y la realización de una muestra en la Institución Educativa.

*Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas* (Hernández & Cardona, 2018) Esta investigación buscó el desarrollo de capacidades emocionales en los niños y niñas de primer grado de un colegio de Chía, fortaleciendo las competencias ciudadanas. Explica la importancia que juegan las emociones, la empatía y la regulación emocional desde la primera infancia, además de progresos significativos en los procesos convivenciales y de aprendizaje que se presentan en el contexto escolar, aplicando una estrategia pedagógica denominada “Con-Sentido”.

*El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación inicial* (Bustacara, Montoya, Sánchez & Quiñones, 2016) una tesis de la Especialización En Desarrollo Humano Con Énfasis En Procesos Afectivos Y Creatividad De La Universidad Distrital Francisco José De Caldas, sobre la importancia que tiene la expresión de las emociones en los niños de 5 años, a través de diferentes manifestaciones artísticas para la exteriorización del sentir, el objeto fue analizar, la incidencia que tienen las pautas de crianza de los padres y/o cuidadores, como los primeros adultos de interacción, en el desarrollo emocional de los niños y niñas; por otro lado se estudió el efecto de la televisión y los videojuegos, como elementos que influyen, en los modos de actuar de los niños y en la manera como manifiestan sus emociones. Los resultados brindaron el soporte necesario para la creación de algunos talleres artísticos que se recopilaron en una cartilla.

*Educación por medio del arte: importancia e influencia en el desarrollo personal, social y cognitivo en los niños desde la infancia*, (Duarte & Franco, 2016), en esta tesis se retoman las etapas propuestas por Lowenfeld, sobre la representación del niño y su realidad a través de los dibujos. Este trabajo habla de la creatividad y del aprendizaje significativo a través de la inclusión del arte y su influencia en el fortalecimiento de diversos aspectos del desarrollo. El producto final es un estado del arte de las diferentes perspectivas sobre el arte infantil, la importancia de la educación artística en el desarrollo.

*Pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial* (Villegas & Guzmán, 2017) Su enfoque es el fortalecimiento de las habilidades del alfabetismo y las primeras etapas del proceso lecto escritor. El objetivo del trabajo era evidenciar que durante la educación inicial los aprendizajes en torno al alfabetismo emergente son complejos y no solo se relacionan con el desarrollo biológico, sino que se relacionan y se dan gracias a una enseñanza planificada que además haga uso de estrategias didácticas innovadoras, en las que se fortalecen las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. La población que se observó, perteneció a tres salones del Jardín Infantil Bumble Bee de Bogotá y con ellos se llevaron a cabo rutinas de pensamiento a través de la observación de obras de arte. Como resultado de la investigación se evidenció que a través del uso de dichas rutinas la mayoría de los niños fortalecieron su aprendizaje de la lectura y de la escritura y algunos alcanzaron una etapa de escritura alfabética.

Estos trabajos se aproximan al interés de investigación y se convirtieron en la base para decir, que es necesario un acercamiento desde la pedagogía y el desarrollo infantil con grupos de preescolar específicamente.

## Contexto

Para definir el contexto de investigación retomaremos la perspectiva de Bronfenbrenner (2012), quien comprende el desarrollo como los cambios perdurables que sufre la persona a lo largo del tiempo y se dan en la interacción con el ambiente en el que se encuentra. Para el autor, el ser humano participa en varios sistemas o ambientes ecológicos que aportan a su desarrollo, se contienen y relacionan entre sí. Primero el microsistema o entorno más cercano de la persona (la familia, el colegio.), luego los mesosistemas, o interrelaciones o vínculos entre microsistemas. Los exosistemas, o entornos que no tienen relación muy directa con el individuo, pero sí influye en sus interacciones primarias. Finalizando, con los macrosistemas o la serie de valores, normas y costumbres, que desembocan en lo que conocemos como cultura.

Estas interacciones en las que se desenvuelve el individuo, se dan a través del tiempo o cronosistema y combinadas con los sistemas o ambientes, en un momento determinado, con situaciones y vivencias propias, en las diferentes dimensiones del ser, es decir, biológica, cognitiva, emocional y conductual, favorecen su desarrollo, pues están mediadas por lo que Bronfenbrenner denomina procesos proximales, es decir, las interacciones recíprocas que surgen entre una persona que está aprendiendo y las personas, objetos y símbolos de su entorno, que cada vez se vuelven más complejas. (Modelo “Proceso-Persona-Contexto-Tiempo” (PPCT), (GIFRE, 2012, pág. 84),

De este modo, en el caso de esta propuesta de investigación ya se habló del **macrosistema**, como el conjunto de leyes y parámetros que han permitido una nueva visión del desarrollo infantil, que surge del reconocimiento de la importancia de las interacciones en las que

interviene el niño y el reconocimiento de nuevas perspectivas en torno a la educación inicial y la inclusión de otros lenguajes expresivos que le permiten conocer, interactuar e interpretar su mundo y sobre todo alimentan sus diferentes dimensiones, en este caso, la dimensión emocional y su relación con las expresiones artísticas.

Una vez reconocido el marco de referencia, es importante hacer claridad que es en el **microsistema** o entorno más cercano, donde se deben dar los pasos para que todo esto suceda. El desarrollo de los niños ocurre en y a través de contextos sociales diversos, en los que establecen sus primeros vínculos de apego como lo son sus casas, el jardín o el colegio, su barrio entre otros y por supuesto en la inmersión en la cultura, que se relaciona estrechamente con su equipamiento biológico para potenciar su desarrollo cognitivo. Ellos necesitan acompañamiento, de la experiencia de los adultos transmitida a través del cuidado, las pautas de crianza, las experiencias y prácticas culturales para potenciar sus habilidades, mientras pueden construir esos desarrollos por sí mismos, en su relación con el entorno, es por esto por lo que el colegio, para esta investigación se convirtió en el principal contexto de trabajo.

En el colegio, como lo propone el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard, para contribuir al desarrollo de los niños, son esenciales las interacciones de “servir y devolver”, momentos y situaciones diarias en las que se fomenta el desarrollo de circuitos y conexiones neuronales, a través de miradas, palabras, gestos, movimientos, el juego. En el salón y los demás espacios del colegio, los niños saben que están siendo observados, apoyados; en las situaciones y experiencias que allí se dan, descubren que sus emociones y pensamientos están siendo escuchados y comprendidos por el otro.

Reconociendo la importancia y vitalidad de las interacciones y contextos durante la primera infancia para el desarrollo emocional y la interacción con nuevas formas de aprender, se trabajó con 26 estudiantes de prejardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís (CASFA) entre los 3 y 4 años, provenientes de la Localidad de Usaquén, estratos 1 al 3, asistentes a un colegio privado cuyo modelo pedagógico es la EpC, un modelo propone una visión de la comprensión llamada “la perspectiva del hacer para comprender”. Reconoce, que hay formas y caminos diversos para llegar al conocimiento y retoma la importancia **de visibilizar el pensamiento a través de ejercicios y experiencias, en las que aquello que es intangible, pueda mostrarse a los otros.**

Además de fortalecer esa concepción del aprendizaje, el colegio también busca “formar personas con liderazgo en sus propias comunidades, autónomas en los campos social, moral e intelectual, comprometidas en la construcción de una sociedad más justa.” Hecho visible en el manual de convivencia, que contempla una Matriz para la valoración de aspectos sociales (Tabla 1), que apunta a una perspectiva humanística, en la que el ser es la principal materia prima para la construcción de una sociedad diferente. Para el presente trabajo se retoma el apartado que tiene que ver con el desarrollo emocional y las habilidades propias de la inteligencia emocional.

Tabla 1 *Matriz Para Valoración De Aspectos Sociales*<sup>4</sup>

Actitudes	Consigno mismo	Con los otros	Con el entorno
<b>Solución de conflictos</b>	Identifico y autoevalúo mis emociones y las comunico y	Soluciono mis conflictos de forma pacífica y dialogada, encontrando balances justos	Reconozco a todos los seres del universo y los

<sup>4</sup> (Tomada de la página de la institución <http://casfa.edu.co/>)

	<p>manejo asertivamente, teniendo en cuenta los sentimientos y emociones de las demás personas involucradas.</p> <p>Estoy dispuest@ a reconocer y corregir mis errores.</p>	<p>que relacionan los intereses personales con los de las otras personas involucradas.</p> <p>Propongo soluciones de manera respetuosa en las instancias pertinentes</p> <p>Evito propagar rumores y hablo con la(s) persona(s) directamente involucrada(s).</p>	<p>valoro como tal, soy consciente que mis acciones afectan el entorno, por eso cuido y ahorro los recursos en general.</p>
<b>Afectividad</b>	<p>Entiendo que existen diferentes tipos de relaciones afectivas y establezco relaciones basadas en el respeto, el cariño y el cuidado propio y de las demás personas involucradas. Comprendo que la forma como expreso mi afectividad afecta a las demás personas y por ello reservo las expresiones de pareja para la intimidad.</p>	<p>Establezco y promuevo relaciones de pareja, familiares, entre amigos y amigas o con los profesores en las que la confianza y el respeto son la norma, Practico y Promuevo el que todos escuchen interesados al otro y aporten para el logro de los proyectos de vida de cada uno.</p> <p>Establezco acuerdos frente a mi sexualidad con mi pareja, mi familia y con los demás miembros de la sociedad, de manera consensuada, sin coacción y teniendo en cuenta mi bienestar y el de los demás.</p> <p>Escucho respetuosamente sentimientos y emociones de mis compañeros.</p>	<p>Reconozco que toda la creación merece respeto, cuidado y cariño y por ello practico y promuevo los valores franciscanos.</p>
<b>Empatía</b>	<p>Comprendo que todas las personas son un fin en sí mismas y, por tanto, valiosas por ser seres</p>	<p>Comprendo que todas las personas son un fin en sí mismas y, por tanto, valiosas por ser seres humanos, y Emprendo acciones</p>	

	<p>humanos, y emprendo acciones para que esto sea realidad en mí. Siento empatía con las emociones de las demás personas y esto me permite, por ejemplo, alegrarme con los triunfos ajenos, sentirme mal cuando se hace daño a otro, pedir perdón y emprender acciones reparadoras cuando las situaciones lo requieren.</p>	<p>que hagan sentir valiosos a los miembros de mi familia, a mi pareja y a la sociedad en general.</p>	
Autonomía	<p>Tomo decisiones basadas en el análisis de las posibles consecuencias que afectan a los otros y a la naturaleza y me responsabilizo de ellas.</p>	<p>Busco comprender los intereses que soportan las decisiones de los otros.</p>	

Así pues, se posibilita una transformación de las dinámicas de aprendizaje y de la comunidad en pro del desarrollo de los niños, identificando la importancia del contexto cultural, especialmente, el escolar en el caso de la presente investigación, pues nos ayuda a reconocer que existe una serie de condiciones que dentro de este microsistema se pueden dar para alcanzar un desarrollo óptimo en la primera infancia: Contar con ambientes seguros, reconocimiento de las Inteligencias Múltiples, y aprender a vivir en comunidad.

## **Planteamiento del problema**

### **Pregunta de investigación.**

Después del reconocimiento, a través de los antecedentes, del trabajo realizado por otras personas e instituciones en torno al desarrollo emocional de los niños, el valor de las interacciones que retoman los lenguajes y expresiones artísticas y la descripción del contexto pedagógico en el que se enmarca la investigación, surge la pregunta: ¿Cómo reconocen e identifican las emociones a través de la pintura, los niños y niñas del grupo de pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís?

La pregunta de investigación inicial tuvo que modificarse debido a que solo pudo realizarse la primera fase de intervención propuesta, dividida en dos momentos, una fase exploratoria y de observación y otro de implementación de talleres.

Lo que se pretendía con la anterior pregunta era la formulación y diseño de una estrategia de intervención para el desarrollo emocional a través del arte, que pudiera replicarse en otros contextos educativos, considerando los hallazgos obtenidos en una segunda fase del proyecto en la que se pretendía implementar de nuevo los talleres ejecutados en torno al reconocimiento de emociones, con el fin de trabajar en constructos más complejos como las habilidades emocionales con niños de preescolar, para así poder comparar, reestructurar y formular la propuesta, pero, dadas las circunstancias, no se pudo hacer este ejercicio, los resultados que se presentan y tratan dar respuesta a los objetivos planteados, que también tuvieron que modificarse, son los correspondientes a esa primera fase de intervención a la que se hace referencia al reconocimiento e identificación de las emociones a través de la pintura, y en la que se busco dar respuesta a los siguientes objetivos:

### **Objetivo General.**

Interpretar cómo reconocen y expresan sus emociones los niños y niñas de pre jardín a través de la pintura y de acuerdo con su momento de desarrollo.

### **Objetivos específicos.**

- Identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo.
- Visibilizar cambios en los estudiantes frente a la expresión y entendimiento de emociones como la alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo a través de sus representaciones y el empleo del color.

Los objetivos que pretendían el diseño de una estrategia de intervención para la educación emocional a través del arte, basada en los talleres propuestos al grupo con el que se trabajó, y que no se pudieron llevar a cabo dada la coyuntura social por el COVID-19, quedarán para el apartado de limitaciones y recomendaciones, pues como se reconoce más adelante en el marco teórico, las emociones son la base de desarrollos más avanzados, en torno a la adquisición y fortalecimiento de habilidades que repercuten en la inteligencia emocional de los individuos, estos son:

- Conocer cuáles habilidades de la inteligencia emocional se fortalecen a través de la pintura entre los 3 y 4 años.
- Diseñar una estrategia de trabajo con niños de pre jardín, que través de la pintura, fortalezca el desarrollo de habilidades propias de la inteligencia emocional (conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales).

## **Justificación**

De acuerdo con las proyecciones de población, en junio de 2018 del DANE, el 31,02% de la población en Colombia (15.454.633) son Niños, Niñas y Adolescentes, es decir casi la mitad de la población total del país. Los datos presentados en la Encuesta Nacional de Salud Mental (MINSALUD, 2018), que por primera vez tuvo en cuenta a niños a partir de los siete años, muestran que, entre los 7 y 11 años, se presentan trastornos mentales asociados a la depresión, déficit de atención y a la ansiedad por separación, trastornos íntimamente relacionados con el componente emocional y socio afectivo de estos pequeños. Otra cifra para tener en cuenta, según un informe del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, presentado en abril de 2019, el 6.6% de los niños encuestados han pensado en el suicidio, y 11% de las muertes que se dieron por suicidios, 149 casos fueron niños y adolescentes entre los cinco y los 18 años.

Los anteriores indicadores nos invitan a pensar en la formación de personas que desde muy pequeñas sean capaces de entender y manejar sus emociones, para así, contribuir con una sociedad con mejor salud mental, menos necesidad de atención y apoyo psicosocial, que se puede enfocar en otras poblaciones y necesidades. Enseñar desde la primera infancia a identificar las emociones, mejores formas de relación, de leer y entender al otro, permitiría un mejor diálogo que parta del reconocimiento de la diferencia y de otras perspectivas, que más adelante desembocará en la mejor solución para un problema que afecta a las personas y sobre todo aporte a la búsqueda del bienestar común.

Esta investigación fue la oportunidad de llevar a un contexto específico, los aportes construidos a partir de experiencias nacionales e internacionales, en torno a la necesidad de

brindar experiencias ricas en contextos, lenguajes y participantes a la primera infancia, en la búsqueda de generar una propuesta que nutra el desarrollo emocional de los pequeños a partir de una expresión artística particular, en este caso la pintura, y la posibilidad de construir con los niños un espacio en el que sus voces, experiencias y vivencias, permitieron identificar cómo podemos fortalecer el reconocimiento de sus emociones, en pro del desarrollo emocional, tan necesario para su relacionamiento, para aprender, para su estructuración cerebral y por supuesto para afrontar situaciones y su vida futura.

Fue, además, una posibilidad de aprovechar al máximo el momento de desarrollo de los niños y niñas de pre jardín, que necesitan explorar su entorno y conocerlo a través de sus sentidos, en este caso con sus cuerpo, sus gestos y el empleo del color, apoyando la afirmación de Oates, Karmiloff, & M. (2012) quienes proponen que “La maduración y el fortalecimiento de los caminos durante la primera infancia contribuyen a que las facultades en evolución del niño se manifiesten en comportamientos complejos y planificados.”

¿Por qué se habla del uso del color en la pintura? Culturalmente, el color se reviste de diferentes connotaciones, de acuerdo con el contexto y el uso que se le dé. Los seres humanos dotamos de significado todas las percepciones que hacemos del mundo, primero a través de nuestro cuerpo y nuestros sentidos, para luego convertirlas en representaciones y comprensiones del mundo. “El color es más que un fenómeno óptico y que un medio técnico.” (Heller, 2008. Pág., 18) Desde el arte y la psicología, las emociones, han tenido una asociación

directa con los colores, pues estos generan o representan estados de ánimo y por su carga simbólica, pueden provocar o denotar una emoción.

Trabajar la expresión de las emociones a través de las artes, es una apuesta importante, para en un país que ha sufrido en diferentes momentos, una historia de represión política y moral, lo que, de cierta manera, ha contribuido con la consolidación de una sociedad, en la que desde los contextos micro hasta los macro, es necesario tener más empatía, manejar y gestionar las emociones y pensar en el bien común:

La liberación del gusto y la estética trasciende lo personal para constituirse en una herramienta política que se rebela ante el desarrollo, funcionamiento de un sistema hegemónico que se resiste a considerar la integralidad del ser humano. La educación artística constituye un territorio común de construcción de identidades. No está al margen de la educación en general, por el contrario, se encuentra inscrita en un contexto social y cultural complejo y en tanto tal, tiene el compromiso de atender a la diversidad.

(Mendívil, 2011, p. 33)

En la actualidad, podemos decir que el contexto educativo es uno de los que más posibilidades tiene de transformar una antigua perspectiva en la que las ciencias y el arte parecían discutir entre sí. La educación inicial ha hecho grandes avances en torno al reconocimiento de la multidimensionalidad de las potencialidades de los niños, además de la necesidad de permitirles una interacción con diversos lenguajes a través de los cuales puede construir sus conocimientos y su noción de mundo:

(...) en Colombia, a nivel general, se ofrece una educación fragmentada que en la mayoría de las ocasiones está dirigida a formar la razón, dejando de lado la sensibilidad,

la expresión y la creatividad; el panorama actual muestra un territorio donde el conocimiento es organizado en contenidos aislados y divididos, característicos de un currículo de clasificación fuerte. (Cárdenas et al. 2018., p.10)

Para la investigadora, tiene importancia porque como profesora de preescolar, uno de los mayores retos es apoyar el desarrollo de hábitos, rutinas y el fortalecimiento de las habilidades de mis estudiantes en las diferentes dimensiones del ser. Ayudarlos a creer en sus posibilidades y ampliar su visión del mundo. Contribuir con mis herramientas y prácticas para cimentar las bases de su personalidad y acompañar ese primer contacto con un contexto de socialización nuevo y en ocasiones adverso, que implica otras formas de relación e interacción, en el que se hace vital el conocimiento de sí mismo y de las emociones para aprender a andar por sí solos:

(...) es la función propiamente educativa, crear opciones para ver no solo lo evidente, sino para captar los sonidos del entorno, entre otros. Se trata más bien de propiciar situaciones para experimentar la cotidianidad de una manera única, personal, diferenciada, apreciando la estética de dichos sonidos, afinando el oído, motivando la imaginación que la experiencia suscita, dando herramientas para trascender la sensorialidad biológica. (Mendívil, 2011, p. 27)

Desde una primera delimitación contextual, se estableció que ya existe interés por la educación emocional y el impacto de las experiencias educativas basadas en la vivencia de experiencias artísticas y que dicho objeto de estudio ha sido contemplado y problematizado, desde enfoques y contextos muy precisos. Sin embargo, esta fue una propuesta para pensar en la necesidad de producir otras entradas desde la teorización de la inteligencia emocional en la primera infancia, relacionándola con la expresión artística, precisamente la pintura,

aprovechando sus recursos para comprender el desarrollo emocional de los individuos y su impacto en la estructuración cerebral y personal, fomentando estrategias que reconocieron la obligación que tiene la escuela, de cambiar las representaciones de los sujetos y diseminar las coyunturas sociohistóricas sobre el saber y cuáles son los aprendizajes que deben darse para la vida.

Es por esto que, desde el enfoque de la pedagogía lo que se pretendió fue plantear una propuesta de intervención en la que y el desarrollo emocional y la pintura se enlazaron y permitieron la potenciación de la creatividad y de otras maneras de relacionarse, partiendo del reconocimiento de sí mismo, de las emociones que suscita una situación específica; del uso del color y la pintura como recurso para representarlas y expresarlas y de la necesidad de toda persona de poder hablar y mostrar de manera adecuada lo que piensa y siente. Pues un niño al que la escuela ofrece la posibilidad de conocer el arte, de vivirlo y de producirlo, puede ser un niño con un alto grado de sensibilidad, de reconocimiento del otro, con una necesidad imperante por comunicar y convivir haciendo una buena gestión de sus emociones, controlando sus impulsos y potenciando sus habilidades:

Vivimos en una época en la que el entramado de nuestra sociedad parece descomponerse aceleradamente, una época en la que el egoísmo, la violencia y la mezquindad espiritual parecen socavar la bondad de nuestra vida colectiva. De ahí la importancia de la inteligencia emocional, porque constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales. Además, existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se asientan en las capacidades emocionales subyacentes. (...) Podríamos decir que quienes se hallan a merced de sus impulsos —

quienes carecen de autocontrol— adolecen de una deficiencia moral porque la capacidad de controlar los impulsos constituye el fundamento mismo de la voluntad y del carácter. Por el mismo motivo, la raíz del altruismo radica en la empatía, en la habilidad para comprender las emociones de los demás y es por ello por lo que la falta de sensibilidad hacia las necesidades o la desesperación ajenas es una muestra patente de falta de consideración. Y si existen dos actitudes morales que nuestro tiempo necesita con urgencia son el autocontrol y el altruismo. (Goleman, 1996, pág. 5)

## **Marco teórico**

En este apartado retomaremos los autores, que alimentan esta propuesta de intervención y que consideran la educación emocional como un aspecto fundamental para el desarrollo infantil y aquellos que a partir de sus propias experiencias de vida y académicas, el valor del arte en la escuela, problematizando su espacio en el ámbito educativo y generando acciones que han sido pioneras en sus países y han inspirado apuestas pedagógicas alternativas, en las que el individuo es el centro y se concibe como un ser multidimensional.

Se retoma entonces, el concepto de emoción, su desarrollo a en los primeros años de vida y su importancia para potenciar otras las habilidades de la inteligencia emocional, luego, incluiremos la relación entre arte y educación y su importancia en la formación y desarrollo integral, para desembocar en la expresión artística que compete a esta investigación, la pintura y su relación con la expresividad de las emociones durante la primera infancia.

### ***La inteligencia emocional como base del desarrollo y la adquisición de habilidades para la interacción con el medio.***

Como ya se ha mencionado, desde el inicio del documento, las emociones están presentes en todos los ámbitos de la vida de las personas. Cada situación y movimiento en la cotidianidad, se hace en presencia de factores o personas que despiertan nuestras reacciones. Por tanto, entre mayor sea la posibilidad de aprender a conocerlas y saber cómo gestionarlas para que funcionen adecuadamente, podremos potenciar otras habilidades humanas, como pensar, solucionar problemas y tomar decisiones.

Cuando una persona está llena de emociones positivas, es más fácil obtener algo constructivo como consecuencia de su comportamiento y reacción en cualquier situación. Por el contrario, si las emociones que se generan son negativas, se hace más complejo realizar tareas y ejecutar habilidades de pensamiento como concentrarse, recordar, aprender y tomar decisiones. Pero ¿Qué son las emociones? para responder a esta pregunta se trabaja la definición de Daniel Goleman (1996) quien en su libro *Inteligencia Emocional*, postula que:

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa «moverse») más el prefijo «e-», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. (pág. 10)

Podríamos decir que, durante la infancia, los seres humanos estamos en contacto con esos impulsos y en las relaciones e interacciones cotidianas, aprendemos a actuar de acuerdo con el marco que se nos presente y las interacciones que socialmente se dan. Durante la infancia estos impulsos automáticos son mucho más espontáneos e innatos. Un niño expresa lo que realmente está sintiendo, no sabe enmascarar la emoción que le produce un estímulo; la función del adulto, es en este caso enseñarle a canalizar ese impulso para que pueda gestionarla y no afectarse a sí mismo o a otros. Es así, como podemos hablar de la inteligencia emocional, tan importante y necesaria para ser y aprender a aprender:

La inteligencia emocional, o CE, no se basa en el grado de inteligencia de un niño, sino más bien en lo que alguna vez llamamos características de la personalidad o simplemente

“carácter”. Ciertos estudios están descubriendo ahora que estas capacidades sociales y emocionales pueden ser aún más fundamentales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual. En otras palabras, tener un CE elevado puede ser más importante para tener éxito en la vida que tener un CI elevado medido por una prueba estandarizado de inteligencia cognoscitiva verbal y no verbal. (Shapiro, 1997, pág. 8)

En la creencia y en el lenguaje popular las emociones se relacionan con el corazón, pero su nacimiento se encuentra en el órgano que consideramos encargado de la razón: el cerebro. La porción de nuestro cerebro encargada de los pensamientos, se desarrolló a partir de la región emocional. Estas zonas cerebrales se relacionan mediante circuitos neuronales, que conectan el pensamiento, los sentimientos y las emociones. Hablamos del sistema límbico que está relacionado con la memoria y el aprendizaje. En esta zona, procesamos las emociones, gracias al trabajo de varias estructuras entre las que se encuentra la amígdala, que se considera sede de los recuerdos y nos permite dar un sentido a nuestras experiencias, al reconocer las cosas que ya hemos visto, darle valor y preservar el instinto de supervivencia.

Una de las estructuras del sistema límbico directamente vinculada con el procesamiento de las emociones es la amígdala. Es una estructura muy pequeña, con forma de almendra, que tiene varias tareas, entre las que se encuentran: guardar los recuerdos, procesar la información que producen las hormonas del estrés, reconocer las expresiones faciales proceso que, no es sencillo ni naturalizado, pero es muy importante para una interacción social adecuada, procesar el miedo y aprender que un estímulo o entorno está asociado a algún peligro para que el organismo pueda prepararse y defenderse ante la adversidad. (Las Emociones y el

Funcionamiento del Cerebro. s.f.). Más adelante, se especificará que sucede durante la primera infancia y como cada una de estas estructuras asume un rol.

### *¿Cuándo aparecen las emociones?*

La mayoría de los procesos mencionados anteriormente, suceden en la primera infancia, que es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano, pues se asientan los cimientos para aprendizajes posteriores, permitiendo el crecimiento y desarrollo cerebral, gracias a la relación entre los factores genéticos y las experiencias de interacción con el ambiente, fortaleciendo las habilidades sociales, emocionales, cognitivas, motoras, etc., base para la vida. Por tanto, “El desarrollo temprano del cerebro depende de que uno tenga las experiencias adecuadas; el cerebro joven es una parte muy reactiva y “plástica” del cuerpo, con un elevado número de neuronas y conexiones entre ellas.” (Oates, Karmiloff, & M., 2012. p. 1)

Dichas experiencias no rinden los mejores frutos, si no hay un entorno rico en interacciones basadas en el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido con el desarrollo del niño, para asegurar su supervivencia y fortalecer las conexiones neuronales del lóbulo frontal, el aprendizaje de formas básicas de atención, comunicación, autorregulación y flexibilidad mental, que más adelante, desembocarán en funciones ejecutivas como la planeación, la resolución de problemas etc. “Promover relaciones estables, seguras y nutritivas. Este tipo de vínculos otorga un contexto adecuado para el desarrollo infantil y modera la transmisión de los patrones de maltrato infantil.” (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017)

### *Desarrollo de las emociones en los primeros años y la maduración cerebral.*

Como ya se mencionó las habilidades de la inteligencia emocional, propuestas por Goleman, están constituidas por muchas emociones subyacentes, ellas no están presentes de manera automática en los seres humanos. Como ya se ha mencionado, surgen de la interacción y el aprendizaje social y fortalecen a su vez, el trabajo de estructuras cerebrales que procesan la información del entorno y la convierten en la forma de expresar en un primer momento, nuestras necesidades, respondiendo al instinto de supervivencia, para luego convertirse en las emociones que socialmente conocemos y nos permiten comunicar nuestro agrado, angustia, interés, preocupación, felicidad, entre otras.

De acuerdo con Papalia, Feldman & Martorell. (2012), el desarrollo emocional es un proceso ordenado que surge partir de emociones simples o básicas que se derivan en unas mucho más complejas, gracias al fortalecimiento de estructuras y por supuesto la interacción con el entorno. Estos autores basados en la perspectiva de Michael Lewis (1997), identifican cuatro momentos en los que las emociones están íntimamente ligadas con cambios estructurales y funcionales del cerebro:

El desarrollo del cerebro después del nacimiento se relaciona de manera estrecha con los cambios en la vida emocional: las experiencias emocionales no solo son influidas por el desarrollo del cerebro, sino que también pueden tener efectos duraderos sobre su estructura. Cuatro cambios importantes en la organización del cerebro suceden casi al mismo tiempo que los cambios en el procesamiento emocional. (p.,180)

El primer momento, a los tres meses cuando la corteza cerebral empieza a funcionar de manera diferente para iniciar la diferenciación de las emociones básicas, a través de la percepción, interpretando los estímulos que captamos del entorno, mediante los órganos sensoriales. Así, los bebés poco después del nacimiento pueden mostrar las primeras señales de satisfacción, interés o congoja, como reflejos ante los estímulos, pero hacia los seis meses, ya pueden expresar emociones básicas como la alegría, el miedo, la sorpresa, el enojo y la tristeza, dependiendo de la situación. Este pequeño giro, es la evidencia de su maduración neurológica.

Desde esos primeros meses de edad y de manera evolutiva, pueden evidenciarse, por ejemplo, rasgos de empatía en acciones acordes a la edad, pero, que responden a las expresiones emocionales de otros. En el caso de bebés de seis meses, se habla de un ejercicio de *evaluación social*, a través de la cual pueden valorar a alguien según el trato que esa persona da a otros. Todo esto se atribuye al trabajo de unas células especializadas, denominadas neuronas espejo:

Las *neuronas espejo*, que se localizan en varias partes del cerebro, disparan cuando una persona hace algo, pero también cuando observa que alguien más hace la misma cosa. Al “reflejar” las actividades y motivaciones de otros permiten que una persona vea al mundo desde el punto de vista de alguien más. (Papalia, Feldman & Martorell, 2012, p., 181)

El segundo momento, entre los nueve o diez meses. En este periodo hay una mayor interacción entre el lóbulo frontal y el sistema límbico, base de las respuestas emocionales:

Las conexiones entre la corteza frontal, el *hipotálamo* y el sistema límbico, que procesa la información sensorial, pueden facilitar la relación entre las esferas cognitivas y emocionales. A medida que esas conexiones se vuelven más densas y complejas, el

infante puede experimentar e interpretar varias emociones al mismo tiempo. (Papalia, Feldman & Martorell, 2012, p., 180)

Hacia el segundo año, sucede el tercer cambio, pues los niños ya han desarrollado la consciencia de sí mismos, es decir, se reconocen como alguien diferente al otro. Aparecen las emociones autoconscientes (la pena, la envidia y la empatía) y una capacidad mayor para auto regular sus emociones y decidir qué hacer, procesos que se dan a la par con la independencia que les da moverse por sí solos para explorar su entorno, todo esto se relaciona con la mielinización del lóbulo frontal.

Por último, el cuarto cambio se da a los tres años, cuando los niños han adquirido la consciencia de sí mismos y empiezan a interiorizar reglas y pautas de comportamiento, también logran evaluar sus pensamientos, hacer planes, y pueden expresar y regular sus deseos y su conducta en relación con lo que se considera apropiado o aceptado socialmente, dando paso a las emociones autoevaluativas (el orgullo, la culpa y la vergüenza).

(...) las alteraciones hormonales del sistema nervioso autónomo (involuntario) coinciden con el surgimiento de las emociones evaluativas. Al desarrollo de emociones como la vergüenza puede subyacerles un alejamiento del dominio del sistema simpático, la parte del sistema autónomo que prepara al cuerpo para la acción, a medida que madura el sistema parasimpático, la parte del sistema autónomo que participa en la excreción y la excitación sexual (Papalia, Feldman & Martorell, 2012, p., 180)

Resulta pertinente hablar del trabajo con niños desde el reconocimiento y apropiación de sus emociones, con el fin de crear capacidades para acompañar y promover autorregulación y

evitar el estrés tóxico y crónico en edades tempranas, para acompañar a seres que cada día deben ser más empáticos, deben valorar la diversidad y resolver problemas en y para su comunidad. El desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades tienen sus raíces en las emociones primarias que todos los seres humanos experimentamos desde muy pequeños. Tal como se ha propuesto desde el inicio de escrito, es necesario reconocer cuáles son estas emociones y en qué momento surgen en la primera infancia, para apoyar a los niños en su desarrollo y expresión, pues desembocaran en las habilidades que Goleman (1996) propone para el desarrollo de la inteligencia emocional:

- ✓ Conciencia de uno mismo: Que es la capacidad del individuo para valorarse, reconocer sus propias emociones y la capacidad de tomar decisiones conscientes y adecuadas, desembocando en la confianza en sí mismo.
- ✓ Autorregulación: Que implica saber manejar las emociones en la interacción, sin afectar las relaciones, controlar el estrés emocional, la responsabilidad y la adaptación a los cambios.
- ✓ Motivación: Para lograr objetivos, siendo optimista y comprometido.
- ✓ Empatía; La capacidad de estar atento a lo que sienten los otros. Relacionada con la generosidad el servicio y la conciencia de la diversidad y la comprensión social.
- ✓ Habilidades sociales; Como la comunicación, el liderazgo, adaptación, resolución de conflictos, relacionarse con lo demás, entre otras.

Ya habiendo reconocido el desarrollo de las emociones durante los primeros años de vida y su aporte al desarrollo, vamos a retomar el segundo aspecto vital para esta investigación y es la vinculación de los lenguajes artísticos como medios que proporcionan herramientas para su

expresión y el desarrollo de la inteligencia emocional. Al ser una investigación que se da en el aula de clase, surge la necesidad de hablar de la relación entre el arte, el ámbito educativo y la educación emocional, haciendo énfasis en las capacidades que surgen en el individuo en diferentes momentos de la primera infancia a través de las situaciones e interacciones en las que participa y por supuesto, su relación con el aprendizaje y su contribución en la construcción de otras formas de comprender y visibilizar el conocimiento de sí mismo y del mundo.

***Arte y educación: Su convivencia y aporte al desarrollo y aprendizaje.***

Como lo expone Ivaldi (Sarlé et al., 2014) el arte y la educación han tenido una relación intermitente y de cierta manera distante, pues, llegó a considerarse que el arte representaba una forma de rebeldía y de expresión de desacuerdo que no podía permitirse en el ámbito escolar. Representaba una mirada desafiante a un contexto establecido con normas y saberes específicos que solo permiten una única respuesta. A raíz de esto, surgió una mirada que proponía que la escuela en lugar de fomentar y potenciar la creatividad y la relación de los niños y niñas con otros tipos de estructuras simbólicas y de lenguajes expresivos, lo que hacía era coartar y menoscabar esa capacidad artística con la que cuentan los pequeños durante sus primeros años de vida, evidente en sus juegos simbólicos, en sus dibujos y construcciones.

Con autores como Loris Malaguzzi, pedagogo italiano y las metodología de su apuesta pedagógica “Reggio Emilia”, Howard Gardner y todos los aportes del grupo de trabajo del que hace parte junto a Nelson Goodman y David Perkins, conocido como Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y la perspectiva de Eliot Eisner, profesor de arte en Stanford, se inicia una reconciliación entre el arte y la educación, que ha influenciado de manera positiva y

transformadora muchas estrategias y propuestas, en las que las experiencias artísticas se convierten en caminos prósperos para fortalecer habilidades y capacidades de los individuos.

Malaguzzi, habla de los “cien lenguajes de los niños”, perspectiva basada en las potencialidades de los niños y niñas y las manifestaciones o expresiones espontáneas que ellos emplean para estructurar su entorno y simbolizarlo; los cuales, según el autor, se pueden promover desde el arte, porque facilita la expresión de los sentimientos, afectos y la comprensión del mundo, sin ser un lenguaje separado de los lenguajes “formales” (idioma, las matemáticas). Se refiere a la integración e interrelación de estas expresiones, que se hacen evidentes, por ejemplo, al dibujar, acción en la que una persona no sólo se expresa plásticamente a través de trazos, sino que se sigue un ritmo y puede cuantificar los elementos presentes en su representación.

Al mismo tiempo, propone una transformación de la labor de la escuela y el descentramiento de la práctica y la reflexión educativa en torno al trabajo del profesor. Plantea la observación y registro de las prácticas y experiencias por parte de los niños, niñas, profesores y las familias, para propiciar el análisis de éstas y la importancia de escuchar a los pequeños, teniendo en cuenta sus gustos e intereses, para fortalecer sus habilidades o recursos personales y su sensación de libertad, expresada en la creatividad con la que se enfrentan a su realidad. Del mismo modo, Howard Gardner, psicólogo e investigador del Proyecto Cero de Harvard<sup>5</sup>, quien parte de los

---

<sup>5</sup> “El Proyecto Zero es un grupo de investigación de la Harvard Graduate School of Education que ha indagado en el desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños, los adultos y las organizaciones, desde 1967. Hoy, el Proyecto Zero se basa en esta investigación para crear grupos de estudiantes reflexivos e independientes; para aumentar la comprensión profunda de las disciplinas; así como para promover el pensamiento crítico y creativo. La misión del Proyecto Zero es entender y ensanchar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes, al igual que en las disciplinas humanísticas y científicas, en los niveles individual e institucional.”

presupuestos de Piaget y considera que los niños y niñas son seres creativos y originales por naturaleza. Dice que para él:

La clave de la habilidad artística de los niños, (...) radica en comprender las pautas globales del desarrollo infantil. Durante los primeros uno o dos años de vida, el bebé llega a conocer el mundo en forma directa, a través de sus sentidos y sus acciones. (...) Los años que siguen a la primera infancia están marcados por una revolución en el conocimiento, que es fundamental en lo que respecta a la habilidad artística. En el período que va de los dos a los siete años el niño llega a conocer, y empieza a dominar, los diversos símbolos presentes en su cultura. Ahora, además de conocer al mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento de cosas y personas a través de muchas formas simbólicas, en especial de las lingüísticas. (Gardner, 1997, pág. 108)

Con el aprendizaje del lenguaje y el ingreso a la escuela formal, Gardner propone que hay un cambio en las producciones de los niños y niñas y se hace evidente en trabajos menos artísticos y originales, así pues, desde su perspectiva, la escuela tiene la posibilidad de nutrir o de inhibir el desarrollo de las habilidades artísticas, de acuerdo con las experiencias que proponga para interactuar con el conocimiento. Des estos presupuestos surgen muchas investigaciones y propuestas desde Proyecto Cero y la Universidad de Harvard, que visibilizan al niño y su actuación en el aprendizaje, reconociéndolo como un ser con múltiples formas de acercarse y construir el conocimiento, a través de la movilización y acción de su pensamiento.

Gardner, define los centros de Reggio Emilia como “colegios donde las mentes, cuerpos y espíritus de los niños más pequeños son tratados con sobresaliente seriedad y respeto; y donde, al

mismo tiempo, experimentan placer, diversión, belleza y aprendizaje duradero.”<sup>6</sup>, y retoma algunos de sus postulados, para en compañía de su grupo de investigación Proyecto Cero, de la Universidad de Harvard, construir sus propuestas de trabajo, con niños desde el preescolar en adelante.

Para este trabajo retomaremos dos, que resultan pertinentes por su relación con la construcción de habilidades en las diferentes dimensiones del ser, y la inclusión del arte como medio para ponerlas en práctica y hacerlas visibles, buscando su apropiación, conocimiento y metacognición en los diferentes procesos. Éstas además resultan apropiadas pues denotan una concepción del desarrollo, en las que las actividades están pensadas de acuerdo con el momento y habilidades de los niños, potenciándolas y creando bases necesarias para la estructuración de nuevos conocimientos, partiendo de los componentes sensible, emotivo y motivacional del aprendizaje. Éstas son la Enseñanza para la comprensión (EpC), y Artful Thinking o Pensamiento artístico.

El enfoque bandera de Proyecto Cero es la EpC, que surge a finales de los 80 y comienzos de los 90, con un grupo que se pregunta por la comprensión y su importancia en la relación enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria y en el ámbito universitario. Todo inicia con un proyecto de investigación propuesto por Nelson Goodman y sus estudiantes, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, que le apostaban a un cambio en la educación, partiendo de una transformación en los currículos y el diseño de una nueva metodología para la enseñanza y la

---

<sup>6</sup> Esta información se extrajo de la página <https://www.aeiotu.com/>. Fecha de última consulta: 21 de junio de 2020.

reflexión de los procesos que en ella se adelantan que surge del enfoque o la pregunta cómo involucrar el arte de manera significativa en la educación.

Gardner y su equipo, interesado en modificar los patrones de transmisión de información y privilegio por la memorización, presentes en los modelos educativos y pedagógicos tradicionales, crea el marco de la Enseñanza para la comprensión como una alternativa que reconoce que hay otras formas o caminos de llegar a la construcción del conocimiento y conjugan un sinnúmero de habilidades de pensamiento y acciones, a través de la puesta en práctica del conocimiento, que hace que los estudiantes lo vivencien y lo interioricen en su uso cotidiano.

Proponen que la comprensión de un tema o concepto se hace evidente en la capacidad del individuo de transponerlo en cualquier área del conocimiento o situación en la que participe. Por tanto la EpC, representa un ejercicio de reflexión de la práctica docente, pues hace necesaria una articulación de las áreas, para no entender los conceptos y nociones de forma desencajada o independiente, apunta a la construcción de redes conceptuales.

Cuando una persona comprende, puede explicar, demostrar, dar ejemplos, hacer comparaciones y establecer relaciones dando a conocer el tópico trabajado a través de sus propias palabras y empleando otros recursos para comunicar, como dibujos, mapas mentales, elaboraciones artísticas etc. Por tanto, visualizar la comprensión como una destreza más allá de la simple adquisición de saber, permite reconocer e integrar las inteligencias múltiples en la construcción del conocimiento. Para llegar a este propósito la EpC contempla cuatro

dimensiones, expuestas a continuación (Tabla 2). Cada una implica un sinnúmero de habilidades de pensamiento que se conjugan con el fin de dar bases sólidas al aprendizaje.

Tabla 2 *Dimensiones de la EpC.*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>PREGUNTAS CLAVES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>Contenido</b>	¿Qué comprende?	Contempla el conocimiento que una persona tiene de cada área, la calidad y organización de éste y evalúa habilidades como estructurar, agrupar y categorizar el conocimiento.
<b>Método</b>	¿Cómo construyó esa comprensión? ¿Cómo sabe que comprende?	Evalúa cómo las personas construyen y validan su conocimiento con respecto a los procedimientos y estándares disciplinarios.
<b>Propósito</b>	¿Cómo puede aplicar ese conocimiento? ¿Qué conexiones puede hacer con su cotidianidad? ¿Para qué sirve este conocimiento en la disciplina?	Evalúa la habilidad de las personas para identificar puntos esenciales del conocimiento, no sólo para sí mismo y su proceso, sino dentro del contexto de otro área del conocimiento. (Articulación) Asume la convicción de que el conocimiento explica, reinterpreta y opera en el mundo (metacognición). Propicia la investigación de problemas específicos y permite la aplicación del conocimiento.
<b>Formas de comunicación</b>	¿Cómo demuestra a otros lo que comprende?	Describe y valora la variedad de formas de comunicación que utiliza una persona cuando expresa su conocimiento. También evalúa la sensibilidad de las personas para cambiar la forma de comunicación teniendo en cuenta el contexto y la audiencia. Usa diferentes recursos para demostrar su comprensión.

Este enfoque implica un ejercicio de planeación, fundamental para el docente en su propósito de conducir el proceso, identificar momentos y ritmos, a partir de tres fases, la primera es la *exploratoria* en la que se reconocen primero, los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, luego la *etapa guiada*, en la que se ofrecen ejercicios, actividades y experiencias en

las que los estudiantes ponen en duda, afirman, investigan, relacionan y ponen en juego otras habilidades de pensamiento, para articular información, datos, temas y así llegar a la *construcción final o proyecto de síntesis* —fase final— en la que el estudiante después de un recorrido demuestra la comprensión.

La segunda propuesta retomada es Artfull Thinking o Pensamiento artístico, encabezada por Shari Tishman y desarrollada en el marco del Proyecto Cero, para ayudar a los estudiantes a pensar, explorar y establecer relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento y “ayudar a los maestros a usar regularmente artes visuales y música en su plan de estudios para fortalecer habilidades de pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes.” (Tishman & Palmer, 2006)

Desde la perspectiva del Artful Thinking se busca establecer una relación entre el arte y las habilidades de pensamiento, partiendo de la posibilidad de dar un significado o interpretar una obra de arte y ver todo lo que ésta suscita en el individuo, poniendo en juego lo que la autora denomina disposiciones del pensamiento, es decir, habilidades, intereses, preferencias, que puede expresar una persona.

Las disposiciones de pensamiento, recogen una serie de comportamientos intelectuales que tienen que ver, por ejemplo, con la habilidad para razonar construyendo argumentos a través de la búsqueda de evidencia, explorar y reconocer diferentes puntos de vista, comparar y conectar, explorar, encontrar complejidad, investigar observar y describir, que no solo se relacionan con la apreciación artística, sino que pueden usarse y desarrollarse en todos los campos del conocimiento humano.

The framework takes the image of an artist's palette as its central metaphor. Typically, a palette is made up of a relatively small number of basic colors which can be used and blended in a great variety of ways. The artful thinking palette (Figura 2) is comprised of 6 thinking dispositions – 6 basic colors, or forms, of intellectual behavior – that have dual power: They are powerful ways of exploring works of art, and powerful ways of exploring subjects across the school curriculum. (Proyecto Cero, s.f.)



*Figura 2.* Artful Thinking Palette. Thinking dispositions (Proyecto Cero, s.f.)

Como marco de referencia se toma la imagen de una paleta de pintor como metáfora central. Comúnmente, una paleta está conformada por un relativo número de colores básicos que pueden ser usados y mezclados de gran variedad de formas. La paleta del pensamiento artístico (Figura 3) está comprendida por seis disposiciones de pensamiento – seis colores básicos, o formas de comportamiento intelectual – que tienen un doble poder (significado):

Son formas poderosas de explorar el trabajo artístico, y formas poderosas de explorar áreas a través del currículo escolar. (Proyecto Cero, s.f.)



Figura 3. Paleta del pensamiento artístico. Habilidades de pensamiento (traducción al español por la investigadora) (Proyecto Cero, s.f.)

Esta paleta permite una forma de ver, cómo todas las habilidades de pensamiento, emocionales y sociales del ser humano, se conjugan y están presentes en el proceso de aprendizaje, permitiendo que este se amplíe y sea más significativo, por su uso y transposición cotidiana. Hace énfasis en la multidimensionalidad del ser, en la interrelación de todas sus formas y características, pero al mismo tiempo en su carácter único de acuerdo con las vivencias en las que participa.

Uno de los principales logros de esta propuesta, es que no solo se enfoca en la enseñanza o desarrollo de las disposiciones expuestas en la paleta, sino que logra visibilizar el pensamiento de sus estudiantes a través del uso de rutinas de pensamiento, que son herramientas a través de

las cuales los docentes pueden enganchar a sus estudiantes con el tema y ellos –los estudiantes – pueden usar como respaldo de sus ideas.

Es aquí donde Eliot Eisner (2014), quien apoya estas perspectivas, se integra a la propuesta de este trabajo, pues postula que la percepción y el pensamiento actúan recíprocamente y van de la mano de la afectividad, por tanto, propone que el papel de la educación es el de proveer diferentes experiencias y vivencias a los niños y niñas, pues gracias a ellas nuestro cerebro se transforma y nuestra mente se desarrolla, permitiendo la posibilidad de conocer diversos lenguajes y ponerlos en interacción, permitiéndole al estudiante, responder de manera adecuada a las situaciones que se le presenten.

Todos los autores anteriormente mencionados desembocan en la importancia de la vivencia del arte en la escuela y su estrecha relación con la emoción y el aspecto afectivo del aprendizaje, hacen énfasis en la multiplicidad de lenguajes que tiene el ser para expresar y cómo estos se pueden alimentarse entre sí, sin que sea necesaria una priorización del uno sobre el otro; al mismo tiempo reconocen la relación del arte con el ser humano y las tendencias individuales del desarrollo. Sus perspectivas, apuntan a la formación de personas integrales, desde la consideración de todas sus dimensiones y estilos de aprendizaje, así como la importancia de poner en el centro a los niños como sujetos activos en su aprendizaje, de cierta manera un aporte para la construcción de su identidad.

***La pintura, como experiencia que respeta el desarrollo de los niños, potencia la expresión y la construcción de representaciones simbólicas.***

Retomando las perspectivas de Malaguzzi, Gardner y Eisner, que hablan de la importancia del arte en la educación y su relación con el desarrollo y formación del individuo, se puede decir que, como vivencia de los sentidos, el arte permite una relación y experiencia con el cuerpo, que es el primer y principal vehículo para la apropiación de aprendizajes y la construcción y elaboración de las representaciones. Todo lo que pasa por el cuerpo es interpretado y asimilado por el cerebro, permitiendo la construcción de los primeros sistemas simbólicos, pues lo que no sentimos o percibimos no existe para nosotros, “Los niños y las niñas encuentran en la expresión plástica, musical y corporal, maneras de comunicar y complejizar su pensamiento.” (MEN, 2017. Pág., 87)

Una de las expresiones artísticas con mayor carga simbólica y un lenguaje propio, que permite la interacción de las subjetividades y la construcción de múltiples sentidos es la pintura, por esto se retoma para el presente trabajo, desde la posibilidad de creación y argumentación, por su relación casi que natural con los niños en primera infancia y por las posibilidades que ofrece, teniendo en cuenta su capacidad y necesidad de exploración, aquí mencionamos a Mendívil (2011) citando a Eisner:

El niño pequeño experimenta paralelamente con todos sus sentidos; esta experimentación no solo es cuantitativamente distinta, más bien es cualitativamente diferente a cualquier otro momento del proceso de desarrollo. En palabras del propio autor: «lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características» (Eisner, 2004: 39). Privar al niño de la experiencia artística es privarlo de un modo de aprehensión de su realidad. (p.,29)

La pintura reconoce que se aprende a través de los sentidos, pues son ellos quienes perciben la información del mundo. Permite la interacción con el color, las formas, considera el cuerpo como instrumento para conocer e interactuar con el mundo y con los otros. Puede convertirse en una actividad relajante y de distensión, que contribuye con la disminución de la ansiedad y ayuda a exteriorizar miedos y frustraciones. Del mismo modo hace posible la expresión de las dudas y de las emociones, y puede potenciar el gusto, estética y habilidades artísticas. Para que esto suceda se apoya en la riqueza de las interacciones y el momento de desarrollo de los niños, para permitirles estructurar y construir sus primeras representaciones simbólicas.

La exploración con el cuerpo y los sentidos hace posible la relación e interacción de las diferentes áreas de conocimiento con el momento de formación y desarrollo de los niños y niñas. El cuerpo expuesto a experiencias artísticas se convierte en un medio para trabajar cada una de las dimensiones, desde la experiencia del aprendizaje significativo, enfrentando a cada niña y niño a una relación directa con su entorno, siendo ellos quienes lo experimentan, vivencian y explican, partiendo de los dispositivos y capacidades con las que vienen preparados, apoyando la transformación del cerebro y la generación de nuevas conexiones cerebrales:

(...) lo que “cablea” el cerebro de un niño o una niña, es la experiencia estable ampliada oportuna y adecuadamente, en toda área del comportamiento humano “la actividad eléctrica neuronal resultante de la estimulación parece determinar la eliminación de sinapsis como su estabilización. Cada experiencia sea visual, del oído o del tacto, provoca actividad en un sendero neuronal. La activación repetida aumenta la potencia de la señal en el sendero. (Peralta, 2002, pág. 70)

Para que lo anterior suceda, en una experiencia artística en el preescolar se debe tener en cuenta el desarrollo tanto a nivel cognitivo como afectivo; de este modo, se asegura que muchas otras habilidades y nociones de base, necesarias para la construcción de los saberes, se den desde una perspectiva estética y más profunda en los niños de estas edades, ayudando en el desarrollo de su individualidad y de su autoestima, fomentando una personalidad creativa e inventiva, desarrollando habilidades para resolución de problemas, organizando sus ideas y estimulando su comunicación. Ahora bien ¿qué le sucede al cerebro de un niño cuando es expuesto a estas experiencias?

En el campo científico, el siglo XX finalizó en medio de importantes adelantos en el estudio y comprensión del funcionamiento del cerebro. (..) Se produjeron además avances en el conocimiento del funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo razona verbal y matemáticamente y posee un control muy especial sobre el habla, la escritura, el razonamiento y el cálculo, mientras que el hemisferio derecho habilita al pensamiento para la comprensión de lo visual, lo imaginativo, lo artístico. Existen evidencias que en los procesos mentales más elevados intervienen ambos hemisferios. (Sarlé, Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias, 2014)

Una expresión artística como la pintura, permite vehicular de una manera más natural, ciertos procesos o expresiones subjetivas, que estrechamente están relacionadas con las emociones y su gestión a través de la inteligencia emocional y no pueden ser canalizados por medio, por ejemplo, de una operación matemática o procedimiento científico. Como lo reconoce IDARTES (2015), teje y fortalece los lazos y relaciones de afecto que hay entre el niño, los

adultos y pares que le rodean, pues el arte permite que haya otras estrategias para comunicar lo que pensamos, conocer, experimentar sensaciones y por supuesto interactuar.

### ***El color y su significado.***

El color es un elemento presente en la vida, lo podemos percibir gracias a nuestros sentidos, estos nos permiten conocer y de cierta manera apropiarse nuestra realidad, parafraseando a (Mendívil, 2011), la capacidad sensorial con la que nacemos los seres humanos, es la que permite que construyamos nuestra percepción del mundo, así como nuestra conciencia e identidad, puesto que, gracias a los sentidos podemos experimentar nuestro entorno, reconocer formas, colores y conceptos que más adelante podemos representar, comunicar, hacer visibles y convertir en nuestros saberes.

En todas las culturas, el color tiene diferentes simbolismos. De acuerdo con su contexto y dependiendo de la situación puede tener variadas connotaciones, es decir, su uso como recurso expresivo está determinado por las vivencias y experiencias de las personas en torno a él. “Ningún color carece de significado. El efecto de cada color está determinado por su contexto, es decir por la conexión de significados en la cual percibimos el color.” (Heller, 2008. Pág., 18).

En la pintura ha sido recurrente el uso del color como recurso expresivo. Por ejemplo, los artistas emplean el término *periodo azul*, para referirse a un tiempo en el que sus obras reflejaban la tristeza y estados como la soledad, la tragedia, la desesperanza y la desesperación. Relacionan el color con el cielo y el mar, elementos reales que se llenan de una carga simbólica, porque social y culturalmente se han relacionado con nostalgia y distancia.

## **Aproximación metodológica**

### **Población y muestra**

Para comenzar el proceso de recolección de información, los participantes de este estudio fueron 26 estudiantes del grupo de pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís, pero, después de la inmersión inicial en el contexto se seleccionó una muestra no probabilística, que dependió del investigador y “las características de la investigación. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende de las decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios” determinados para dar cuenta de la pregunta de investigación. (Hernández, 2017, pp. 131)

### **Enfoque, alcance y diseño**

Desde la perspectiva de Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) la presente investigación tuvo un enfoque cualitativo porque pretende “(...) comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Pág., 358). Desde una primera delimitación contextual, es posible determinar que ha existido cierto interés y que dicho objeto de estudio ha sido contemplado y problematizado, desde enfoques muy precisos. Sin embargo, es necesario pensar en la necesidad de producir otras entradas desde la teorización del desarrollo de las emociones en la primera infancia, específicamente con niños entre 3 y 4 años y la pintura como fenómeno asociado a la cultura.

Al ser un estudio en el que no se propone la comprobación de una hipótesis, ni se prioriza la obtención de datos numéricos o estadísticos, lo que se pretende es proponer la observación de un grupo en un contexto con interacciones específicas, por tanto dentro de los estudios cualitativos se reconocería como una “(...) investigación no experimental (en la que) se observan o miden los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos siguiendo siempre el planteamiento del problema.” (Hernández, 2017, pp. 107).

Este estudio es de tipo etnográfico, pues partió del contacto con la población seleccionada y las experiencias que con ésta se pretenden desarrollar, para describir lo que sucedió durante las intervenciones y luego hacer énfasis en que, actualmente existen nuevos recursos para comprender el desarrollo de los individuos, estrategias que reconocen la obligación de la escuela de cambiar las representaciones del individuo y las coyunturas sociohistóricas sobre el saber y cuáles son los aprendizajes que deben darse para la vida.

Esta investigación en un primer momento tuvo un alcance exploratorio, pues, fue necesaria la caracterización de la población a través de la implementación de rutinas de pensamiento y la observación, para reconocer cuáles eran los preconceptos de los participantes en cuanto al conocimiento y definición de las emociones y si éstas corresponden a lo propuesto por autores como Oates y Karmiloff (2012) y Papalia, Feldman & Martorell. (2012) para dichas edades.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con problemas que no se conocen o de los cuales se sabe poco, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas,

identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o proponer afirmaciones y postulados. (Hernández, 2017, pp. 75)

Luego, se implementaron talleres de pintura, enfocados al uso del color para la identificación de las emociones alegría, tristeza, miedo, enojo o rabia, con el fin de darle al estudio un alcance descriptivo, para a través de la recolección de datos, determinar las variables presentes en el fenómeno y describirlas con el fin de representarlas y evidenciarlas.

Como lo propone Hernández Sampieri et., al (2014) partiendo del contexto donde se realizó la intervención y reconociendo a través del proceso el trabajo con un grupo específico, se consideró un fenómeno de estudio, sus componentes, se midieron conceptos y se definieron categorías de análisis, para identificar cómo reconocen e identifican los niños y niñas del grupo de pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís las emociones a través de la pintura.

Con tal fin, a partir de una propuesta de intervención educativa, basada en la pedagogía, se dieron espacios de interacción y trabajo individual y grupal para hablar de las emociones, leer cuentos relacionados con la expresión de las emociones en ciertas situaciones y se crearon e implementaron talleres con experiencias basadas en la pintura y el reconocimiento de emociones a través del color:

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La

intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. (Tourriñan, 2011, págs. 283, 284)

En dicha intervención, se obtuvieron los datos a través de la elaboración de rutinas de pensamiento, la observación, diarios de campo y las creaciones de los estudiantes para llegar finalmente a establecer, a través de la codificación axial, las categorías de análisis, utilizando los datos obtenidos para dar respuesta o modificar la pregunta de investigación o generar nuevas inquietudes durante el proceso de interpretación.

Una de las estrategias para evidenciar el proceso de los niños y niñas y sus desarrollos fue la observación, pues esta hace posible la inmersión del investigador en las dinámicas del aula y su interacción con el objeto y sujetos de estudio. “La observación es una forma de acompañar a las niñas y a los niños. Observar no sólo significa “ver a distancia”, sino que implica saber participar en los diversos momentos de la jornada.” (MEN M. d., 2014)

Se propusieron dos tipos de observación, la observación abierta y libre y la observación selectiva, cada una aportará elementos para identificar en un primer momento los elementos de las experiencias artísticas y luego los aspectos del desarrollo que se potencian. Para acompañar este proceso se proponen los registros en diarios de campo, como fuente de detalles y futuras categorías de análisis.

### **La observación abierta y libre.**

Al inicio de la evaluación se permitió el libre desenvolvimiento de los niños, tanto en experiencias de juego, como aquellas que relacionan las experiencias artísticas, incluidas algunas clases, y buscar recursos que apoyen la hipótesis planteada. Esta observación dará insumos para la

construcción a futuro de las experiencias y espacios del diseño final más estructurado, así como la identificación de categorías de análisis. “Esta observación se caracteriza por ser desprevenida y por tratar de abarcar muchos aspectos, por lo menos de manera general, y se constituye en un punto de partida para plantear interrogantes que orientan próximas experiencias y que delimitan las siguientes observaciones” (MEN M. d., 2014, pág. 25)

### **Observación selectiva.**

Implico un modo de observar diferente y mucho más específico, pues la atención del observador debe dirigirse a aspectos que ya ha delimitado sobre el desarrollo del grupo de niñas y niños, después de haber establecido unos propósitos más precisos, sin perder de vista que se pueden presentar otros aspectos que resulten relevantes para la investigación, partiendo de la premisa de que el desarrollo es integral.

Se recomienda, entonces, que los propósitos que guían la observación se expresen en preguntas que orienten la organización de esta acción. A partir de estas preguntas es posible observar a cada niña y a cada niño dentro de situaciones grupales, en pequeños grupos e individualmente. Por tal razón es importante que la maestra, el maestro y el agente educativo tengan conocimiento sobre el desarrollo en la primera infancia y los períodos sensibles que caracterizan ciertos momentos de la vida de las niñas y los niños. (MEN M. d., 2014, pág. 27)

### **La escucha pedagógica.**

Uno de los intereses de esta propuesta es darle voz a los niños y niñas. Dejar de ver todo desde la perspectiva del adulto centrismo, desde la que la mayoría de las veces se observan y

comprenden las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La tarea fue darle voz a los niños y niñas, para que fueran ellos quienes hablaron de su comprensión y vivencia de las emociones y cómo podían representarlas a través de la pintura; entenderlas en las interacciones con sus pares y adultos y el conocimiento del mundo gracias a otros lenguajes artísticos como la literatura. Esta será pues, la meta a alcanzar a partir de la investigación en el aula y la reflexión de las prácticas educativas que en ella suceden. por tanto, propongo la estrategia de la escucha pedagógica que:

(...) parte de la intencionalidad de acoger, legitimar y dar importancia a lo que expresan las niñas y los niños, a sus ocurrencias y sus comentarios, para conocer lo que les interesa o los motiva. Las expresiones de las niñas y los niños varían de acuerdo con la edad, pero no por ello el mecanismo de la escucha se limita a lo que manifiestan verbalmente, sino que se extiende a todas las formas de comunicarse que utilizan, por ejemplo, a través de su cuerpo, del movimiento, de los lenguajes artísticos y de sus silencios.” (MEN M. d., 2014)

Los espacios de escucha activa, se convierten en generadores de vínculos de confianza y afecto entre los grupos y los maestros, posibilitando una mejor comunicación y relación. En estos es posible identificar de la propia voz de los niños y niñas, sus intereses, gustos e identificar las relaciones que establecen en las experiencias, así como las habilidades que fortalecen. Aquí es donde las rutinas de pensamiento cobra su valor, como medio para conocer y visibilizar el pensamiento de los niños.

De acuerdo con los objetivos propuestos se plantearon diferentes momentos para el desarrollo de la investigación. En la Tabla 3, Cronograma de actividades, se presentará con mayor especificidad las fases de investigación, enumerando las actividades y semanas en las que se propuso su desarrollo.



## Recolección y análisis de información

### Instrumentos

Tal como se propone en el apartado de diseño metodológico, al ser un ejercicio de Intervención educativa, en un primer momento, la observación fue el medio principal para la recolección de la información y ésta se registró en diversos medios como diarios de campo, grabaciones de clase, creaciones de los estudiantes y rutinas de pensamiento y momentos de escritura.

### *Rutinas de Pensamiento y Producciones de los estudiantes.*

Las rutinas de pensamiento, empleadas como herramientas para visibilizar el pensamiento de los estudiantes (Figura 4 y 5), en el marco de la EpC, construidas a partir de rutinas ya existentes, pero modificadas para que funcionaran en el marco de la presente investigación, dieron indicios del momento de desarrollo del estudiante y su comprensión y manejo de las emociones, al convertirse en “herramienta, estructura y patrones de comportamiento” (Ritchhart, 2014, p. 86) Se dice que son herramientas, en la medida en que le permiten al niño verbalizar, explicar, interpretar una situación, acto seguido, cuando puede hacer reflexiones a mayor profundidad, conectando conceptos y estableciendo relaciones, se convierten en una estructura y al ser un ejercicio frecuente dentro del

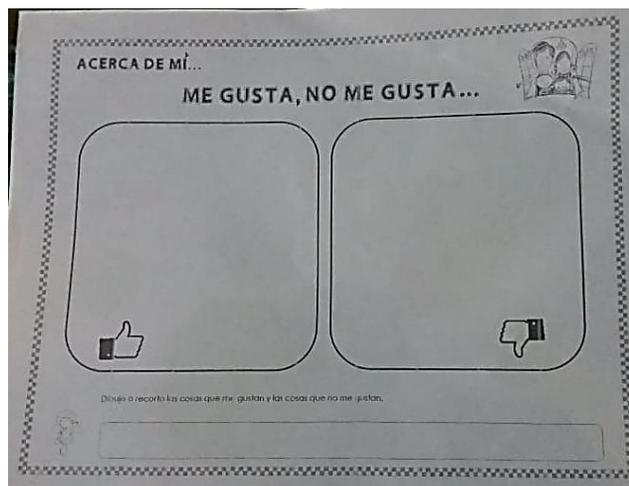


Figura 4. Fichas para realizar las rutinas de pensamiento 1.

aula, se transforman en hábitos de aprendizaje, que dan cuenta de los procesos de pensamiento de los estudiantes.

Se emplearon rutinas de pensamiento formuladas por los autores anteriormente mencionados, para explorar ideas, tales como, *Veo pienso me pregunto*, el *Juego de la explicación*, que sirve para explorar la explicación causal, en torno a las emociones, sería me siento así porque... Estas se implementaron durante la fase de exploración, que pretendió, de acuerdo con los objetivos propuestos, identificar las emociones que reconocían los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo.

Rutinas para sintetizar y organizar ideas: *Antes pensaba, ahora pienso*, con el empleo de un emocionario, que permitió ver las relaciones que establecen los niños entre algunas situaciones que se dieron en el aula con el paso del tiempo y la implementación de la propuesta.

*Un paso al interior (step inside)* que permite explorar otras perspectivas y puntos de vista. Permite ver nuevas perspectivas de una situación. Sirve también para trabajar conceptos o acontecimiento abstractos, perfecta para trabajar el concepto de emociones, empatía en el otro.



Figura 5. Fichas para realizar las rutina de pensamiento 2.

Del mismo modo, al ser un ejercicio de intervención relacionado con la pintura y la expresión de las emociones a través de ésta, las producciones de los estudiantes fueron objeto de análisis desde la pedagogía, no en lo que, a técnicas del lenguaje artístico se refiere, sino en torno a su contenido emotivo y expresivo y el uso del color, son parte de la evidencia de la práctica del docente investigador, de los talleres realizados en clase y por supuesto de los alcances en torno a la expresión de las emociones.

### ***Grabaciones y Transcripciones.***

Por último, es importante que quede un registro audiovisual de lo sucedido durante las sesiones e interacciones con los estudiantes. Como evidencia del proceso, es importante hacer seguimiento con medios como videos, fotografías, este ejercicio de seguimiento que “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández Sampieri, et al, 2014, p. 399). Contar con estos registros permite al observador, recordar aspectos que tal vez no mencionó en los diarios de campo y registros anecdóticos y tener una visión un poco más amplia del contexto y las situaciones que en él se dan.

Esta información no se puede quedar en el registro, sino que debe convertirse en fuente de información para el análisis y establecimiento de las categorías, por tanto, los registros, como lo propone Hernández Sampieri (2014) se “convierten la realidad en material documental, produciéndose así relatos desde el campo”, todo esto a través del ejercicio de transcripción.

### *Diario de campo.*

Al ser una investigación de tipo cualitativo, desarrollada en un contexto particular y con una población específica, el diario de campo se convirtió en un instrumento que permitió el registro de los eventos y sucesos que se presenten en los talleres y sesiones de trabajo, identificando aspectos relevantes de lo que estos propiciaron en los individuos participantes y a su vez, permitió además la reflexión, identificación y construcción frente a las categorías de análisis que darán cuenta del resultado de la investigación. Hernández Sampieri (2014) mencionan que los aspectos que se colectan en los diarios de campo deben dar cuenta de:

a) Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos. b) Mapas del contexto y lugares. c) Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera) d) Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fue-ron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento). e) Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vas hasta ahora, qué falta, qué debes hacer) (pp. 450)

En los diarios de campo se hicieron anotaciones de la observación directa durante las sesiones, según Sampieri (2014, pp. 407) estas son “(...) descripciones de lo que estás viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. Regularmente van ordenadas de manera cronológica. Te permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde).”

Del mismo modo, al ser una investigación en la que se propuso abordar el desarrollo emocional de los niños y niñas con los que se realizó la intervención, no se podían dejar de lado las anotaciones interpretativas, que como lo propone Hernández Sampieri (2014, pp. 407) son los “(...) comentarios sobre los hechos. Interpretaciones de lo que estás percibiendo sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes.”

### ***Rúbrica y matrices de valoración.***

Para obtener las categorías de análisis del momento de triangulación y análisis de la información se crearon matrices de análisis de cada uno de los instrumentos mencionados anteriormente, que se incluirán como anexos al final del documento.

Se propuso el diseño de una rúbrica que responde a las necesidades de evaluación planteadas desde el inicio del texto, teniendo en cuenta los indicadores de desarrollo del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Secretaría de Educación Dsritral, 2010) y los Derechos básicos de aprendizaje para Transición que son los mínimos en el caso de la educación de niños y niñas en edad preescolar, no hay indicadores evaluativos para pre jardín:

“Los DBA son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.” (MEN M. d., 2016, pág. 5)

Apoyada en ellos y debido a la falta de herramientas para evaluar las experiencias artísticas y el aspecto estético se diseña un instrumento que tiene en cuenta variables específicas, para detectar aspectos evolutivos y creativos de los niños de la muestra, en torno a la construcción de su habilidades emocionales, planteadas en el documento de los DBA de transición, retomando los pilares de la educación inicial, el juego, el arte y la exploración del medio y dos de los propósitos que fundamentan y promueven la educación inicial y se conectan con la concepción de desarrollo:

1. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
2. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

El siguiente instrumento de observación, propone una escala de medición nominal, de carácter dicotómica, que da cuenta del uso expresivo de los lenguajes artísticos y su relación con la expresión de emociones:

Tabla 4 *Rúbrica para el análisis de aspectos del uso expresivo de las emociones a través de los lenguajes artísticos.*

P	Indicador	Aspecto observado
1	Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del dibujo y la pintura.	Expresa libremente sus pensamientos y emociones a través de dibujos, pinturas.
		Juega con su cuerpo y se emociona al imaginar, reproducir, inventar, recrear y crear nuevas formas de comunicación con éste; logrando gradualmente expresarse con mayor confianza, utilizando la pintura con una intención comunicativa y representativa.
		Evoca sus experiencias y representa el sentido que tuvieron para sí mismo a través de la pintura.
2	Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.	Reconoce que sus acciones y actitudes producen sentimientos y reacciones en las personas que le acompañan y en los objetos que manipula.
		Expresa oralmente sus sentimientos, intereses, ideas, opiniones y necesidades, entre otros, en diálogos con adultos o pares, en situaciones espontáneas o planeadas.
		Se identifica con otros niños, niñas y adultos, reconociendo características, gustos y necesidades comunes y distintas.

## **Análisis de datos y hallazgos**

Teniendo en cuenta que la intervención se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa, el análisis de la información obtenida, surge de las grabaciones de los espacios de trabajo con los estudiantes, de sus voces y de los registros de la observadora y acompañante del proceso. El análisis que aquí se presenta, es una reflexión desde la pedagogía y el desarrollo infantil a partir de la recopilación de información en los instrumentos propuestos en el apartado de metodología, la construcción de rúbricas y matrices de análisis, en las que se organizaron las producciones de los niños, para dar respuesta a la pregunta *¿Cómo reconocen e identifican las emociones a través de la pintura, los niños y niñas del grupo de pre jardín del Colegio Anexo San Francisco de Asís?*, y así determinar las categorías de análisis para la triangulación de la información. Así pues, se realizó:

1. Análisis desde la pedagogía de los dibujos y pinturas de los niños.
2. Análisis de grabaciones, transcripciones y rutinas de pensamiento realizadas con los niños.
3. Análisis de los escritos o fichas de cada pintura y su relación con las creaciones de los niños.
4. Construcción de matrices de análisis: Triangulación a partir de categorías emergentes encontradas en cada uno de los análisis anteriores y su relación con los objetivos de investigación. (Tabla 5)

En la Tabla 5, encontrarán cómo cada objetivo, - empezando con los específicos para finalmente, dar cuenta del general-, está relacionado con las categorías de análisis emergentes, los hallazgos detallados en cada una de esas categorías y ordenados de acuerdo a cómo se evidenciaron en la intervención y los instrumentos implementados, los cuáles permitieron recolectar y sustraer la información que da cuenta de estas, en el apartado de hallazgos.

Tabla 5 *Objetivos de investigación y categorías y hallazgos de análisis*

<b>Objetivos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Instrumentos que dan cuenta</b>
(E) Identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo.	Desarrollo emocional.	Las emociones como una reacción a objetos, personas y situaciones externas.	Rutinas de pensamiento. Texto grupal. Ejercicios de escritura espontánea. Siluetas. Transcripciones de los espacios de lectura.
	Desarrollo infantil	Cuerpo como vehículo de aprendizaje y expresión.	
	Expresiones artísticas.	Primeras relaciones del color con las emociones.	
(E) Visibilizar cambios en los estudiantes frente a la expresión y entendimiento de emociones como la alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo a través de sus representaciones y el empleo del color.	Desarrollo infantil.	El valor de las interacciones y la construcción de relaciones en torno a las emociones (símbolos y representaciones de la sociedad y cultura).	Creaciones de los estudiantes. Textos que acompañaban las pinturas. Transcripciones. Diarios de campo.
	Expresiones artísticas.		
	Desarrollo emocional.	Las emociones como construcción interna.	
<b>Triangulación de la información</b>			
(G) Interpretar cómo reconocen y expresan sus emociones los niños y niñas de pre jardín a través de la pintura y de acuerdo, con su momento de desarrollo.	Desarrollo emocional.	Rúbrica para el análisis de aspectos del uso expresivo de las emociones a través de los lenguajes artísticos. Matrices de análisis de las rutinas, textos y creaciones de los niños.	
	Expresiones artísticas.		
	Desarrollo infantil.		

## **Hallazgos.**

Antes de comentar los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, considero importante aclarar que esta propuesta de intervención estaba pensada para ejecutarse hasta abril de 2020, con el fin de diseñar una propuesta de trabajo que pudiera replicarse en otros contextos, pero debido a la pandemia de COVID- 19 y la implementación del aislamiento preventivo, los objetivos de la investigación se modificaron y se replantearon de acuerdo con la intervención que se pudo realizar con los estudiantes, para el caso de este informe entonces, los hallazgos que aquí se presentan, son los obtenidos en la primera fase de la investigación, una fase exploratoria, que no se pudo contrastar o comparar, como se pretendía, en un segundo momento.

En el presente apartado, se encuentran los hallazgos que buscan interpretar cómo reconocen y expresan sus emociones los niños y niñas de pre jardín a través de la pintura y de acuerdo, con su momento de desarrollo, partiendo, como se propuso en la metodología, de unidades representativas de investigación, es decir agrupaciones de datos que representan lo que surgió mayoritariamente en el contexto y de acuerdo a su relevancia se convirtió en una categoría de análisis, lo que sugiere que no fueron tenidas en cuenta todas las rutinas y creaciones de los estudiantes (Anexos ) y solo se tendrán en cuenta aquellas que muestran de forma más compleja los aspectos equiparable en el grupo, aquello que concuerda con el marco teórico propuesto y de esta manera resulta relevante y significativo para la investigación, pues apoya y soporta el desarrollo de los siguientes objetivos:

- 1.1. Identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo.

1.2 Visibilizar cambios en los estudiantes frente a la expresión y entendimiento de emociones como la alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo a través de sus representaciones y el empleo del color. (Ver tabla 5, Objetivos de investigación y categorías y subcategorías de análisis, para ver su relación con los instrumentos implementados y la triangulación de la información)

De este modo, y como se muestra en el cronograma de actividades (página 57) durante la primera fase, que se dividió en dos momentos, una primera etapa para observar e identificar desde la perspectiva del desarrollo infantil y la pedagogía y a través de rutinas de pensamiento y la elaboración de textos grupales los preconceptos de los niños en torno a las emociones, dónde creían que ellas habitan y demostrarlo con el cuerpo y el lenguaje (oral y escrito) (Objetivo 1.1). Más adelante, en un segundo momento de intervención para evidenciar su forma de entender las emociones alegría, tristeza, miedo, rabia o enojo con el trabajo a través de la literatura infantil y la pintura como medio para expresarlas y hacerlas visibles en las creaciones y textos de los estudiantes (objetivo 1.2). Este proceso tuvo en cuenta además las fases propuestas por la EpC en el marco teórico, para la construcción del conocimiento (fase exploratoria, etapa guiada y proyecto de síntesis). Así pues, de acuerdo con las categorías de análisis anteriormente propuestas, surgen las siguientes hallazgos.

### *Las emociones como una reacción a objetos, personas y situaciones externas.*

En este segmento, daremos cuenta de los hallazgos vinculados a las categorías de desarrollo infantil, desarrollo emocional y el objetivo específico, que buscaba identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo (Fase exploratoria).

Cuando se empezó a trabajar el tema de las emociones, los niños las asociaban con relación a objetos y situaciones externas. Definían la emoción a partir de ciertos eventos cotidianos que vivían con sus padres y otros familiares y además a la presencia o ausencia de personas u objetos. Esto se puede evidenciar gracias a la EpC, que promulga la importancia de buscar estrategias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y que estos productos que surgen de sus reflexiones y discusiones, esté presente en el aula de clase.

Para este efecto se llevaron a cabo espacios de diálogo, en los que los niños compartían con su profesora y compañeros, a través de la oralidad y la exposición de las rutinas de pensamiento, aspectos relacionados con sus preconceptos sobre las emociones.



*Figura 6. Socialización de las rutinas de pensamiento*

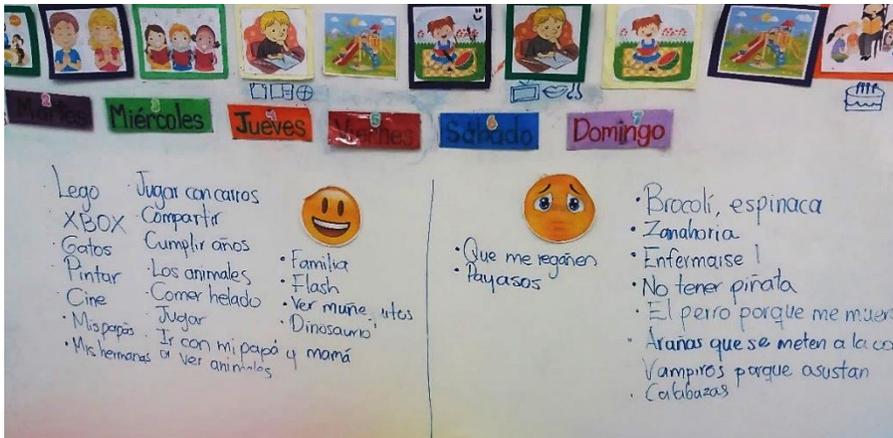
Estos fueron los primeros

acercamientos para referirse

principalmente a la alegría y tristeza. En las rutinas de pensamiento, a través del uso de dibujos y recortes, debían dar cuenta de las cosas que les gustaban y las que no, las que los hacían felices y

aquellas que les causaban tristeza, para luego socializar en grupos pequeños con sus compañeros.

(Figura 6)



A partir de sus opiniones y aportes se construían textos grupales en los que se recogían sus apreciaciones, se hacía uso de símbolos como las

Figura 7. Texto grupal: qué me genera alegría y qué tristeza caritas feliz y triste para organizar la información que surgía en la discusión (Figura 7). Como se puede ver, los niños hablan de objetos, comida, personas, animales y situaciones, que se relacionaran en la tabla 6.

Tabla 6 Elementos relacionados con las emociones de alegría y tristeza. Fase exploratoria.

Objetos	Comida	Personas – Animales - Personajes	Situaciones
Juguetes: Lego, carros, XBOX, Flash (figura de acción) Dinosaurios.	Helado, brócoli, espinaca, zanahoria	Papá, mamá, hermanos, mascotas. Animales en general, payasos, arañas.	Jugar, cumpleaños, no tener piñatas, regaños, enfermarse, situaciones de riesgo o peligro, como ser mordido por un perro o asustarse con un vampiro, ir al cine.

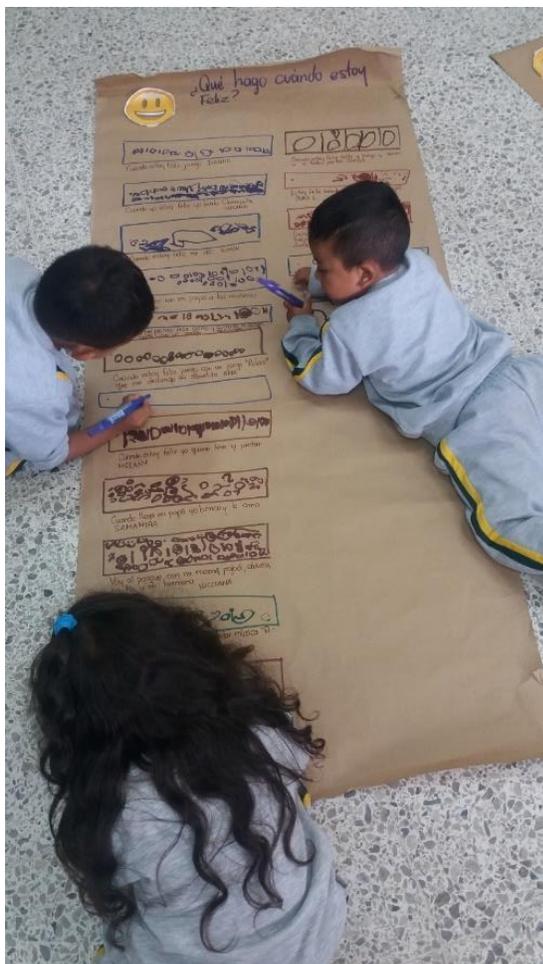


Figura 8. Ejercicio de escritura espontánea con “garabateo”

Los niños hacen referencia a las emociones de alegría y tristeza y su aparición en torno a eventos o personajes externos que las hacen posibles. Del mismo modo, se dieron cuenta que hay situaciones y objetos en común que pueden producir en varias personas la misma reacción o emoción. Esto se evidencia en otros ejercicios desarrollados con los niños en la fase exploratoria de la intervención.

Estos ejercicios se presentaron como momentos de escritura espontánea, en los que los niños a través del empleo de garabatos<sup>7</sup> expresan sus ideas, luego el adulto hace una contrastación, empleando la escritura convencional, para dejar registro de lo mencionado por los estudiantes. Así, cada uno tenía la posibilidad de escribir qué lo hacía feliz y qué lo ponía triste, en una cartelera, que

después estuvo pegada en el salón, dando cuenta de la importancia de sus opiniones y de cómo lo que pensamos puede verse y ser visto por otros, haciendo el pensamiento visible. Para suscitar la escritura espontánea de los niños, se generaron dos preguntas orientadoras, que se presentaron a continuación, enunciando además algunas de las respuestas dadas por los estudiantes.

<sup>7</sup> El garabateo es la primera expresión de escritura de los niños, emplean figuras como rayones, palitos y bolitas, que para ellos se asemejan y representan la escritura convencional de los adultos y lo más importante comunican.

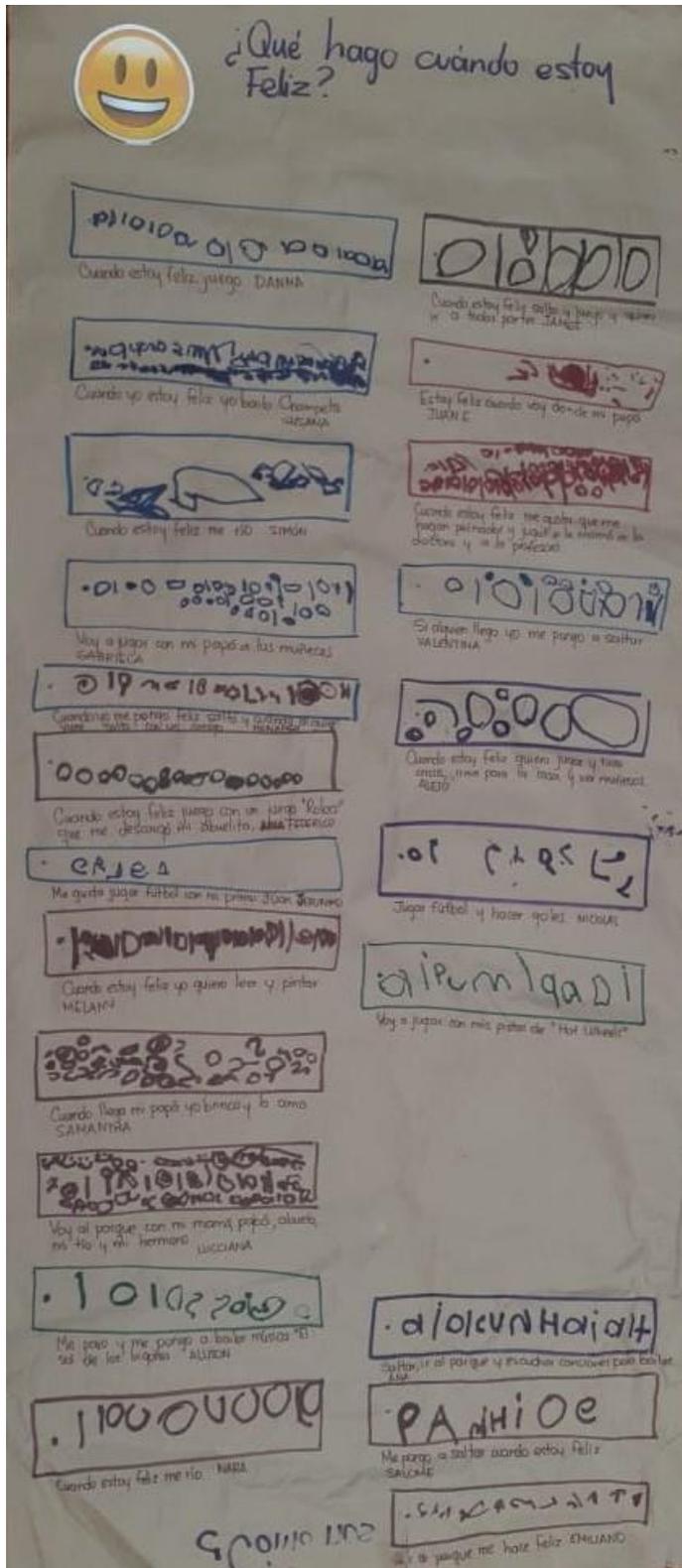


Figura 9. Escritura espontánea ¿Qué hago cuando estoy feliz?

A la pregunta ¿Qué hago cuando estoy feliz? surgieron respuestas como:

“Cuando estoy feliz juego.”

“Cuando yo estoy feliz, yo bailo champeta”

“Cuando estoy feliz me río”

“Cuando estoy feliz, yo quiero leer y pintar”

“Me paro y me pongo a bailar música, *el sol de los bigotes*”

“Cuando llega mi papá, yo brinco y lo amo”

“Cuando estoy feliz salto y juego y quiero ir a todas partes”

“Estoy feliz cuando voy donde mi papá”

“Cuando estoy feliz quiero jugar y tirar arcs, irme para la casa y ver muñecos”

“Saltar, ir al parque y escuchar canciones para bailar”

“Me pongo a saltar cuando estoy feliz”

“Ir al parque me hace feliz”



### *Primeras relaciones del color con las emociones.*

Iniciaremos este fragmento, recordando que se hace referencia a los hallazgos relacionados con las categorías desarrollo emocional y expresiones artísticas y el objetivo identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo. La literatura infantil fue un pilar de trabajo, que permitió el acercamiento a las emociones básicas. Para poder abordar el trabajo en el reconocimiento de las emociones básicas, como algo inherente al ser humano, que proviene de reacciones frente a una circunstancia, durante la *etapa guiada*<sup>8</sup> de la intervención, se trabajó con textos de literatura infantil que recurrían al empleo de personajes que usaban el color como medio de expresión de las emociones, otros, hablaban de emociones particulares, generadas por situaciones y momentos que afectaban a los personajes.

El libro *El monstruo de colores* de Anna Llenas (2012) fue el primer texto empleado para hablar de las emociones: alegría, tristeza, rabia, calma, miedo y amor, su relación con colores y el significado de la palabra emoción. Este libro aborda la necesidad de aprender a manejar las emociones y reconocerlas, a través de un personaje que es el monstruo de las emociones y un día se ha levantado confundido porque no sabe cómo se siente. Su amiga, una pequeña niña le enseña una estrategia para guardar las emociones en tarritos de colores y así mantenerlas ordenadas.

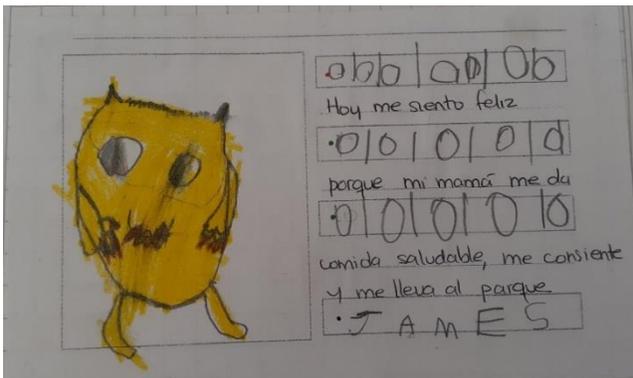
Antes de la lectura, se preguntó a los niños por el significado de la palabra emoción, algunos hicieron uso de gestos y movimientos, por ejemplo, una sonrisa, que relacionaban con

---

<sup>8</sup> Segunda fase del proceso de acuerdo con la Enseñanza para la comprensión (EpC).

felicidad, las comisuras de los labios curvadas hacia abajo, para hablar de la tristeza, pero no hicieron referencia directa a su significado. Después de la lectura del cuento, se pidió a los niños que escogieran una de las emociones, la representaran y usando el garabateo y pseudolettras escribieran cuál era y en qué momento se sentían así.

Aquí se presentan cinco elaboraciones de los niños que hacen referencia a diferentes emociones mencionadas en el libro. Estas corresponden a escritos espontáneos que, además incluyen un dibujo o representación icónica del personaje de la historia, que pintaron del color que ésta propone para representar las emociones.



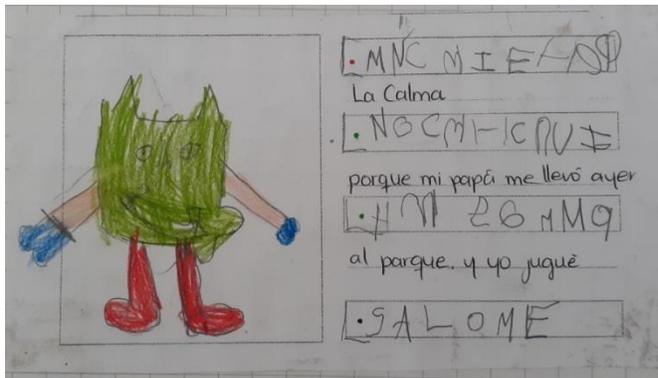
“Hoy me siento feliz porque mi mamá me da comida saludable, me consiente y me lleva al parque”

Figura 11. Escrito espontáneo El monstruo de colores, felicidad

“Hoy me siento triste, porque mi papá me pega”



Figura 12. Escrito espontáneo El monstruo de colores, tristeza



“La calma, porque mi papá me llevo ayer al parque y yo jugué”

Figura 13. Escrito espontáneo El monstruo de colores, calma

“Sentí miedo, porque a veces mi papá me regaña. Antes estaba triste en mi casa”

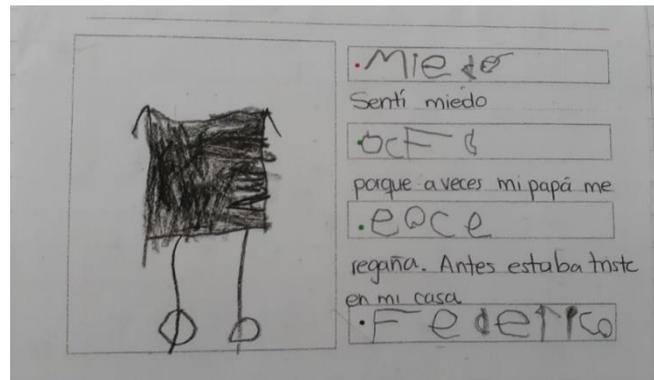
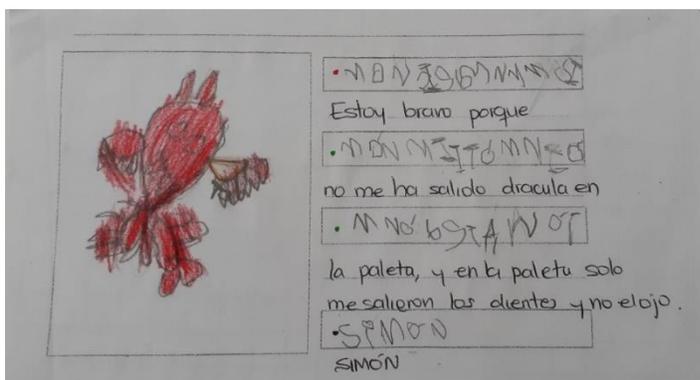


Figura 14. Escrito espontáneo El monstruo de colores, miedo



“Estoy bravo, porque no me ha salido Drácula en la paleta y en la paleta solo me salieron los dientes y no el ojo”

Figura 15. Escrito espontáneo El monstruo de colores, rabia o enojo

Tanto en el escrito grupal como en los escritos individuales, se sigue viendo la relación de la emoción con los agentes externos que la provocan, a la situación persona u objeto que incita una reacción. Los niños emplearon los colores propuestos en el libro para identificar las emociones, así pues, la alegría se representa de color amarillo, la tristeza, en su mayoría de color azul, la calma de color verde, el miedo de color negro y la rabia de color rojo.

Siguiendo la dinámica propuesta por uno de los personajes de la historia, otro de los espacios que propicio la lectura del este libro, fue organizar las emociones de acuerdo con el color que se le otorgaba. Los niños en parejas y grupos colorearon tarritos para cada emoción (Figura 16) y agruparon en carteles, caritas que ellos consideraban las representan (Figura 17).



*Figura 16.* Guardando las emociones en tarritos de colores

De las conversaciones con los niños surge el siguiente fragmento que da cuenta de la concepción de los niños respecto al lugar que ocupan las emociones, el lugar del cuál provienen, evidenciando y reforzando la concepción de que las veían como algo externo a su propio cuerpo:

**PROFESORA:** El monstruo tenía botellas, tarritos para guardar sus emociones, pero nosotros no tenemos tarritos, a ver esculquemos, no tenemos tarritos ¿Dónde se guardarán nuestras emociones entonces?

(Los niños gritan)

ESTUDIANTE: En la lonchera.

P: A ver ¿Salome donde se guardan las emociones?

E: En la lonchera.

P: Vamos a ver, miremos a ver ¿Sera que en esta lonchera están las emociones?

E: No

E: En mi maleta sí.

P: ¿Danna en donde están tus emociones?

E: En mi lonchera.

P: Ya miramos y no están en la lonchera, cerremos los ojos y vamos a pensar. Pensemos ¿Dónde estarán guardadas mis emociones??

E: Yo sé.

P: Maite ¿Dónde tienes guardadas las emociones?

E: En mi lonchera, son invisibles.



*Figura 17. Caritas que representan emociones*

En este ejercicio de organizar las caritas de acuerdo con la emoción que representan se pudo ver el uso de las representaciones simbólicas, para definir una emoción, los niños llamaban “emojis<sup>9</sup>” a las caritas que se les entregaron y las ubicaban en los carteles que tenían el nombre y

---

<sup>9</sup> Emoji es un término adaptado del japonés para los ideogramas o caracteres usados en mensajes electrónicos y sitios web.

color de la emoción. Se pudo ver que ubicaban más fácil las que correspondían a la alegría, tristeza y rabia, mientras que tuvieron cierta dificultad en ubicar las de sorpresa, calma y miedo.

El libro *Ramón el preocupón* de Anthony Browne (2006), permitió el reconocimiento de la preocupación como una emoción que los niños relacionaron con el miedo y no se pudo desarrollar por completo. Los niños escucharon la historia y descubrieron que al personaje principal le preocupaban muchas cosas, ellos vieron un estrecho vínculo entre la preocupación y el miedo. En el libro la abuela del personaje le ayuda a dejar de preocuparse, contándole todo a un muñequito de tela llamado “quitapesares”<sup>10</sup> por interés propio los niños sugirieron la elaboración de un quitapesares para poder llevar a su casa y contarles sus preocupaciones. Fue interesante descubrir que al llegar a casa compartieron la historia con sus padres y realizaron el ejercicio de contar sus pesares en la noche a su muñeco, meterlo debajo de la almohada y esperar que se las llevara mientras dormían.



*Figura 18.* Muñecos “quitapesares”

---

<sup>10</sup> Tradición guatemalteca, según la cual los niños elaboran con madera, retazos de tela e hilos, muñecos denominados “quitapesares”, a los cuales les cuentan sus penas y preocupaciones durante las noches, y los ponen debajo de su almohada para que se las lleven mientras duermen.

*El cuerpo como vehículo de aprendizaje y expresión de las emociones. El uso del color para representarlas.*

Para la descripción de este apartado se tuvo en cuenta la categoría de desarrollo infantil y se apuntó a dar cuenta del objetivo de investigación que buscó identificar las emociones que reconocen los niños y niñas, en ellos y en el otro, de acuerdo con su momento de desarrollo. Al iniciar la exploración por el significado de la palabra emoción para los niños, se recurrió al simple uso del lenguaje, de la pregunta como recurso para suscitar la comunicación y la libre expresión. Ya se había abordado la palabra alegría y tristeza, se había representado a través de dibujos y recortes con los que los niños dieron cuenta de que hacía que ellos las sintieran, dando muestras evidentes de su relación con cosas externas como se mencionó en el apartado anterior, con la implementación de las rutinas de pensamiento (Anexo 6) Se habló de como estas sensaciones se podían denominar luego emociones y cómo éstas podían expresarse de otras maneras, inclusive con el cuerpo y los gestos.

En la discusión los mismos niños dieron la pauta para preguntar por la ubicación y proveniencia de las emociones, la pregunta que surgió en el aula fue ¿Dónde están guardadas las emociones? ¿Será que viven en nuestros objetos personales, como la lonchera? Poco a poco ellos empezaron a verbalizar lo que pensaban respecto a estas preguntas y surgieron cosas como:

P: Será ¿Que las emociones están afuera? ¿Dónde están guardadas las emociones?

E: No

P: O ¿Están adentro?

E: Si.

E: En el cerebro.

P: ¿Dónde, donde?

(Los niños gritan)

E: En el cerebro.

P: ¿En el cerebro están las emociones?  
E: En el cuerpo  
P: ¿En el cuerpo? Si pueden estar, que chévere ¿Dónde más pueden estar las emociones?  
(Los niños gritan)  
P: Levanten la mano y me cuentan. Allison ¿Dónde están las emociones?  
E: En la cabeza y en todo el cuerpo.  
P ¿En la cabeza y el en todo el cuerpo? A ver cierren los ojos otra vez, cierren los ojos.  
E: En los pies.  
P: Emiliano dice que están en el cerebro, ¿Será que están en otra parte del cuerpo?  
E: En los pies.  
P: ¿Por qué en los pies? Cuéntenme.  
E: No en las manos.  
P: ¿Por qué en las manos? Cuéntenme.  
E: En los labios.  
P: Esa me gusta, ¿Será que las emociones están acá?  
E: No  
(Los niños gritan)  
P: ¿Será que las emociones están acá?  
E: Si.  
P: ¿Sera que las emociones está en la boca también?  
E: No  
P: ¿No?  
E: Si.  
E: No, porque uno después se las come.  
P: ¿Sera que uno se las puede comer?  
E: Si.  
P: James, ¿dónde guardarías tus emociones?  
E: En toda la cara.  
P: ¿Por qué en toda la cara cuéntame?  
E: Porque la cara tiene todas las emociones.  
¿Dónde más?  
E: En el corazón.  
P: ¿Dónde queda tu corazón Mati?  
E: Aquí.  
P: Federico necesito guardar el miedo ¿Dónde guardarías el miedo?  
E: En la barriga.  
P: A ver salome necesito que guardes la rabia ¿Dónde la vas a guardar?  
E: En las manos.  
P: ¿Por qué cuéntame?

E: Uno aprieta las manos.

P: ¿Dónde guardarías la tristeza Santi?

E: En las manos.

P: ¿Juan Esteban donde guardarías tú la felicidad?

E: En el pecho.

P: ¿Nico donde guardarías la rabia?

E: En los brazos.

P: Listo, entonces lo que vamos a hacer hoy es guardar las emociones en esas siluetas que nos dibujó el profe Nicolas. Vamos a ir guardándolas una por una, primero yo les voy a dar pintura, vamos a tener pintura de muchos colores y yo voy a decir “Listos vamos a escoger un color para la alegría” ustedes escogen el color que quieren de la alegría se untan la manito y van a buscar donde guardar la alegría. Por ejemplo, esta es mi silueta vamos a guardar la alegría en el lugar que quieran. ¿Jerónimo de qué color quieres la tristeza?

E: Azul.

P: Listo entonces te pinto la manito de azul ¿Dónde guardarías la tristeza?

E: En los ojos.

P: Entonces ve y pon la tristeza en los ojos. Vamos a ir emoción por emoción, paso a paso, escuchando a la profe y vamos a guardar las emociones en este cuerpo que esta acá. ¿Les parece? ¿Están listos?

E: ¡Si!



En la siguiente nube de palabras<sup>11</sup> se muestran las percepciones en torno a los lugares y partes del cuerpo dónde los estudiantes creen que se guardan las emociones tomando elementos que han sido fijados por su experiencia y sus interacciones (Figura 19). Algunos

Figura 19. Nube de frecuencia que indica por tamaño las palabras más usadas para describir las partes del cuerpo en las que los niños consideran se encuentran guardadas las emociones. Elaboración propia usando la herramienta de conteo y visualización de datos de generador de [nubesdepalabras.es](http://nubesdepalabras.es)

seguían estableciendo relación con la historia del monstruo de colores, recurrieron a objetos como tarritos y sus elementos personales como

<sup>11</sup> Las nubes de palabras son una representación visual de procesos de síntesis e información cualitativa que muestran las unidades de registro más repetidas en un tamaño mayor.

las loncheras, para decir que, en ellos, podrían guardar sus emociones. Poco a poco, los niños emplearon gestos para mostrar, por ejemplo, como las manos se empuñan al sentir rabia, o se frunce el entrecejo. Para finalmente, decir que las emociones se guardan en el cerebro y en el corazón, consideración que expresaron ellos a partir de sus experiencias y construcciones.

Uno de los ejercicios que visibilizo, el cambio de concepción entre la emociones como algo externo y las emociones como algo que se ubica en el cuerpo y se expresa con sus partes, fue el ejercicio de elaboración de siluetas en las que cada niño, se dibujaba con ayuda de la maestra y asistente en un trozo de papel (Figura 20), para luego, representar con pinturas de diferentes colores, dónde consideraban ellos, estaban ubicadas las emociones en el cuerpo. (Figuras 21, 22, 23)



*Figura 20.* Elaboración de siluetas



*Figura 21.* Ubicando las emociones en el

cuerpo

PROFESORA: Listo, estamos en frente de nuestra silueta, muéstrame tu silueta Carolina ¿Dónde está? La tuya Mati ¿Dónde está? Danna Valentina ¿Dónde está tu silueta? Emiliano ¿Dónde está tu silueta? ¿Allison y la tuya? ¿Simón? ¿Danna? ¿Ana María? ¿Gabriela y Federico? Listo, vamos entonces a guardar las emociones dentro de esa silueta, vamos a empezar con la emoción de la alegría, escojan un color para la alegría.

ESTUDIANTE: Amarillo.

P: Bueno ¿Qué color escogiste?

E: Amarillo.

P: ¿Amarillo también? ¿Qué color escogiste Anita? Federico escoge un color para la alegría.

E: Amarillo.

P: Listo ¿Dónde van a guardar esa alegría? Muéstrenme donde la van a guardar.

E: En el cerebro.

E: En el corazón.

P: Guárdenla a ver, donde quieran guardarla.



Figura 22. Silueta de Federico

“El miedo es negro y lo puse en mi cabeza, porque hay los siento cuando tengo pesadillas. El miedo es azul y lo puse en los pies, para correr cuando me asusto. El rojo de la rabia está en los hombros, porque yo los levanto. El verde es de la calma en los brazos y el amarillo es la alegría, está en las manos para aplaudir de felicidad y abrazar.”

“C: Mi pies es amarillo, llenito de alegría para saltar. El miedo es azul, se siente en la pancita. La rabia es negra y la puse aquí (señala) en mi cerebro. La calma es verde y blanca como la paz.  
P: ¿Por qué pintaste solo este lado?  
C: Yo siempre siento aquí. Señala la parte derecha de su silueta.”



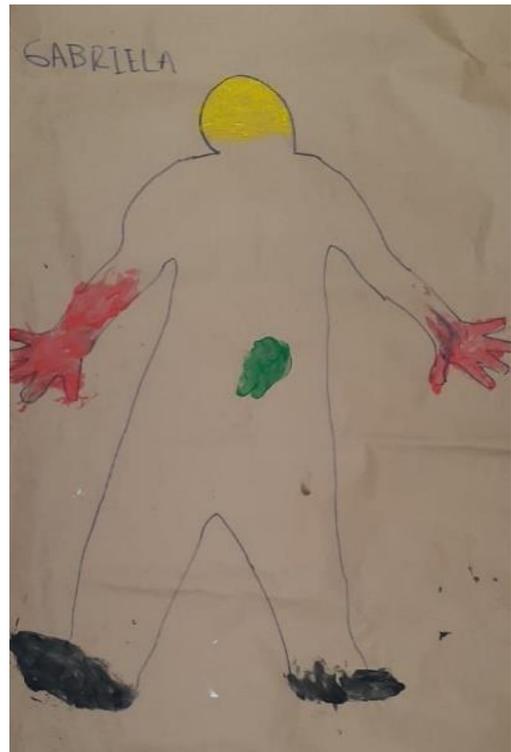
Figura 23. Silueta Carolina



“A mí me gusta la calma y la pinte por todo el cuerpo, es el caminito verde. El miedo de la cabeza es azul. Hice un corazón grande rojo y negro, porque está lleno de amor, pero también tiene el miedo, late rápido cuando se asusta, y la alegría está en la mano para dar”

Figura 24. Silueta de James

“Mis dos manitas están rojas, porque cuando me da rabia, me dan ganas de pegar puños. El negro es del miedo y son los pies, que corren. La tranquilidad (calma) está en la barriga y la alegría es amarilla y llena la cabeza, como la risa”



*Figura 25. Silueta de Gabriela*

Las siluetas que se presentan a continuación, (Figuras 26, 27 y 28) son de tres estudiantes que se encontraban atravesando situaciones complejas en su entorno familiar, sus padres habían puesto en conocimiento a la directora de grupo al respecto. Hubo una observación especial en el proceso de estos niños. Al plasmar y ubicar las emociones en sus siluetas, expresaron emociones, que socialmente connotamos como negativas, el miedo, la rabia y la tristeza, recordando en su relato, las situaciones que hacían que estas florecieran.



“Yo pinté mi miedo de azul. Yo no quiero que mi papi se vaya. Siento miedo en la cabeza y en los brazos”

*Figura 26. Silueta de Juan Esteban*

“Yo siento todo. Yo siento por todo el cuerpo. La rabia y la calma están en las manos, porque puedo pegar (rojo), pero también acariciar a mi mami cuando esta triste (blanco). El miedoso está en mi pie y tengo poquita alegría en la barriga y en la cabeza (verde)”



*Figura 27. Silueta de Santiago*



“Yo tengo poquita tristeza (azul) y rabia (rojo) y miedo (negro y blanco), en mi bracito. Ahí es donde le ponen las inyecciones a mi papito para que se ponga bien”

*Figura 28. Silueta de Valentina*

“A mí me gusta el amarillo de la felicidad (amarillo), es largo y grande. Mis manos están tranquilas (verde) y en los dedos hay calma (blanco), tengo miedito negro en la cabeza. Yo no me pongo rabiosa”



*Figura 29. Silueta Nara*

*El valor de las interacciones y la construcción de relaciones en torno a las emociones  
(lenguaje, símbolos y representaciones de la sociedad y cultura)*

Todo el ejercicio de intervención estuvo mediado por las situaciones y personas inmersas en ellas. Cada uno de los participantes traía consigo una serie de aprendizajes previos que parten de su experiencia e interacción con sus entornos cercanos y con el mundo. Su comprensión de las emociones, como se evidenciará en este apartado, se nutre de elementos, símbolos y del lenguaje que usan las personas que ellos conocen, de los espacios en los que comparten con adultos y pares y de las cosas que ven.



*Figura 30. Símbolos o iconos:  
Caras relacionadas con las  
emociones*

Por tanto, en este segmento, se retoman las categorías de desarrollo infantil, desarrollo emocional y expresiones artísticas, vinculadas al objetivo que pretende visibilizar cambios en los estudiantes frente a la expresión y entendimiento de emociones como la alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo a través de sus representaciones y el empleo del color. Los niños asocian los colores con las emociones de acuerdo con experiencias previas y reproducen representaciones simbólicas (objetos, ambientes, gestos) para expresarlas.

El uso de símbolos o iconos como caritas para representar las emociones (Figura 30, 31, 32, 33, 34), es un elemento que emerge de parte de la cultura, pues ya sea en el ámbito educativo como en el familiar, se hace uso de estas en diferentes contextos, por ejemplo, en el envío de mensajes de texto. Asocian una carita amarilla y sonriente con la alegría; una carita azul, con los

surcos de los labios hacia abajo con la tristeza; el miedo, con una carita de ojos grandes y boca abierta, una carita roja, con el ceño fruncido y los labios apretados con la rabia o enojo. Las elaboraciones que se presentan (Figura 31, 32, 33, 34), son de las primeras emociones trabajadas con los niños, alegría y tristeza, se puede ver en los escritos, que hacían uso de la misma palabra o nombre de la emoción para referirse a ésta.



Figura 31. Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones. “El triste. La tristeza para mí es muy triste y es de color azul”

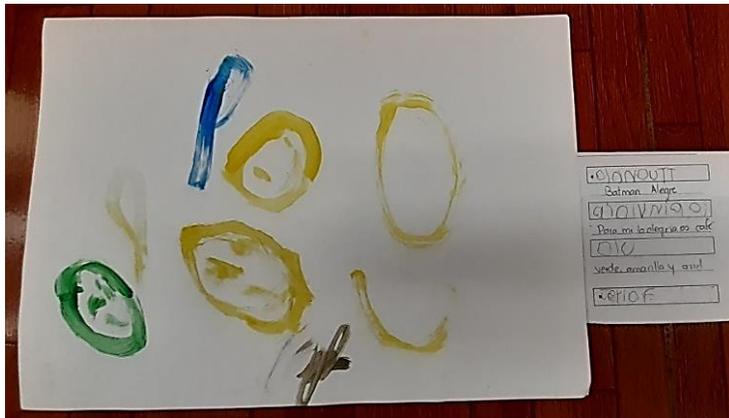


Figura 32. Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones. “Batman Alegre. Para mí la alegría es color verde, amarilla y azul”

Figura 33. Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones. “Tristeza. Para mí la tristeza es de color rojo”

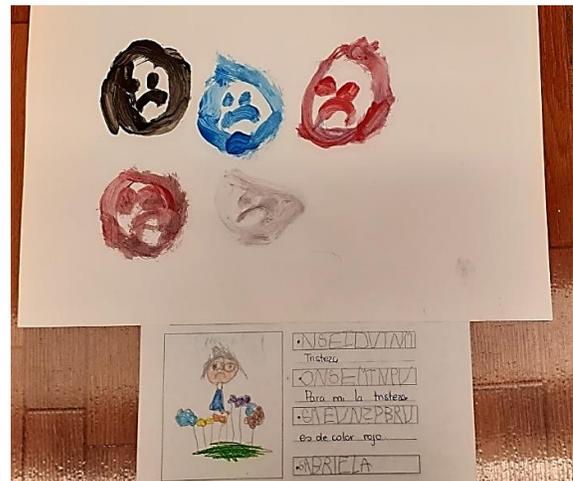




Figura 34. Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones

“Amarilla. Para mí la felicidad es blanca, azul y amarilla”

“Estoy rabia. Cuando tiene rabia, se hace chichi y pinte de rojo la rabia.”

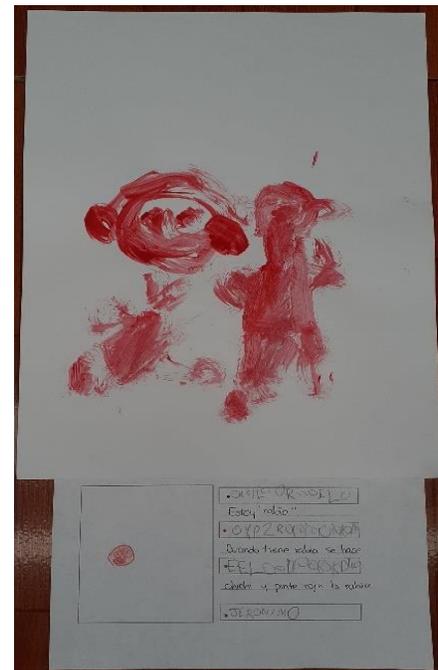


Figura 35. Símbolos o iconos: Caras relacionadas con las emociones

Otro ejemplo del uso de representaciones icónicas, evidente en las elaboraciones y pinturas de los estudiantes, fue el uso del arcoíris como símbolo para representar una emoción que para ellos tiene muchos colores, y el sol para representar la alegría (Figura 36, 37, 38). En el caso de algunos niños, el uso recurrente de esta misma representación para referirse a las

diferentes emociones empleando diferentes colores en cada una (Figura 39 y 40). Y el uso de objetos, como juguetes, a los que dotan de emociones y acompañan del color para expresar (Figura 41 y 42).



“Arcoíris feliz. Para la felicidad el color es aguamarina”

Figura 36. Representación icónica. El arcoíris para representar alegría



“Sol solecito de la alegría. La alegría es amarilla, azul, verde y roja”

Figura 37. Representación icónica. El sol para representar alegría.  
“Sol solecito de la alegría. La alegría es amarilla, azul, verde y roja”



Figura 38. Representación icónica. El arcoíris para representar alegría

“Amarillo arco iris. Para mí el color de la alegría es rojo y también es azul, verde, el aguamarina.”



Figura 39. Arcoíris tristeza Alejandro

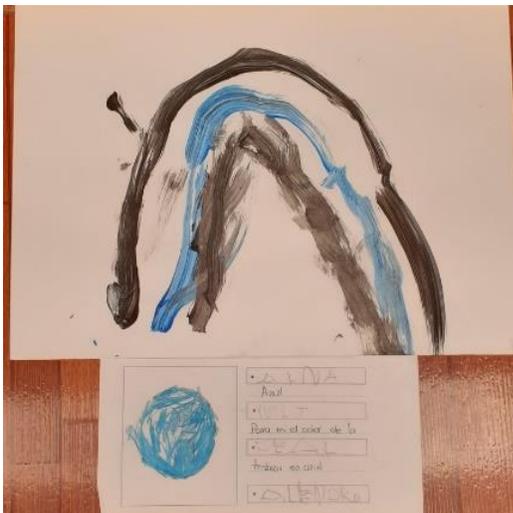


Figura 40. Arcoíris alegría Alejandro



Figura 41. "Balón enterrado de Felicidad. La felicidad está en el corazón y es de muchos colores."

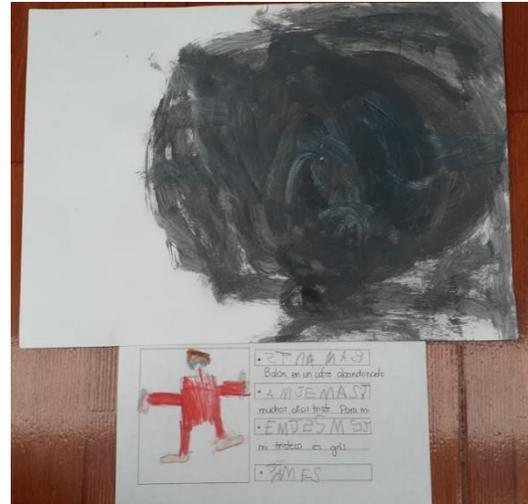


Figura 42. Balón en un cofre abandonado muchos días triste. Para mi tristeza es gris."

A continuación, se presenta a través de nubes de palabras (Figuras, 43, 44, 45 y 46), los términos empleados por los estudiantes en sus escritos y narraciones sobre sus pinturas para referirse a las emociones trabajadas. En la nube de palabras (Figura 43), se identifican los terminos empleados para definir y expresar la alegría, se pueden ver nombres de colores, acciones, gestos, símbolos, y lugares que suscitan esa emoción en los estudiantes.



Figura 43.. Nube de palabras que indica por tamaño, las palabras más usadas para describir los colores, objetos y símbolos que los niños consideran representan la emoción de la alegría. Elaboración propia usando la herramienta de conteo y visualización de datos de generador de [nubesdepalabras.es](http://nubesdepalabras.es)



***Las emociones como una construcción interna a partir de la pintura y el uso del color para su expresión.***

En este apartado se da cuenta de la categoría de desarrollo emocional y el objetivo específico de la investigación que pretende visibilizar los cambios que surgen en los estudiantes frente a la expresión y entendimiento de emociones como la alegría, tristeza, miedo y rabia o enojo a través de sus representaciones y el empleo del color.

El primer acercamiento a un significado propio de las emociones, y que permite ver un avance en la interiorización de estas, surge después de la lectura del cuento *El monstruo de las emociones* y representó un momento de transformación de la concepción de las emociones, evidente en el uso del lenguaje, para referirse a la pregunta ¿Qué son las emociones? usando otros términos para definir las.

PROFESORA: Bueno, se acuerdan ¿Que estábamos hablando del monstruo de las emociones?

ESTUDIANTE: Si.

P: ¿El monstruo tenía un color para cada qué?

(Los niños gritan)

P: ¿Para hablar de qué? Cada color del monstruo ¿Qué representaba?

E: Para las emociones.

P: Si, para cada emoción, y ¿Qué es eso de las emociones que se me olvidó otra vez?

(Los niños gritan)

P: Danna Gabriela.

E: Para cómo se siente uno.

P: Si, a ver ¿Emiliano que son las emociones?

E: Como se siente uno.

Con la implementación del *Emociometro* (Figura 47 y 48), instrumento realizado con base en el libro *El monstruo de colores* (Llenas, 2012), una escala de emociones que ellos mismos podían usar para definir cómo se sentían al inicio y al final del día. Con este ejercicio, los niños empezaron a usar los nombre que el libro sugería para las emociones, las relacionaban

con su estado de ánimo y las situaciones que habían vivido antes de llegar al colegio. Por ejemplo, dejaron de usar la expresión felicidad (estado de ánimo) para usar alegría como nombre de la emoción. Este ejercicio permitió una aproximación desde el lenguaje al reconocimiento de las emociones propias y de los demás, pues cada uno debía pasar a señalar en la escala cómo se sentía, empezaron a ver que varios podían sentirse de la misma manera.

P: Ustedes me están diciendo cual, y ¿Para qué servirán las emociones?

(Los niños gritan)

P: Mariángel levanta la mano ¿Para qué nos servirán las emociones a las personas? A ver Gabriela.

E: Para cómo se siente.

P: Si, para saber cómo se sienten las personas ¿Y para que más nos sirven las emociones?

E: Para que la emoción lo ponga a uno tranquilo.

P: Puede ser, me encanto lo que dijo Gabriela, puedes repetirlo mi amor.

E: Para que uno sepa cómo se siente.

P: Si, a ver ¿Carolina para que más nos sirven las emociones?

E: Para que se siente bravo.

P: Bueno, a las tres voltean todos a mirar a este lado, a ver: uno... dos y tres ¿Se acuerdan de que aquí nosotros tenemos pegado nuestro emociometro?

E: Si.

P: Pero no todo el mundo me está mirando yo dije que a las tres. En el emociometro la primera emoción que aparece ¿Cuál es?

E: ¡La calma!

P: Si, la calma o la relajación. ¿Y esta cuál es?

E: Feliz.

P: Alegría ¿Y ésta?

E: Asustado.



Figura 47. Emociometro. Alegría

P: Pero ¿Cómo se llama la emoción?  
 E: Miedo.  
 P: Listo ¿Ésta cuál es?  
 E: Triste.  
 P: Tristeza ¿Ésta?  
 E: Rabón.  
 E: Bravo.  
 P: O enojado, entonces se acuerdan ¿Que hacemos que ejercicio todos los días? Donde pasamos al emociometro y me cuentan ¿cómo se sienten? Voy a empezar yo, a ver yo me siento alegre y mi monstruo ¿De qué color es?  
 E: Amarillo.  
 P: Y estoy muy alegre porque estoy acá con ustedes y pude llegar a verlos. Vamos a ver el de María Ángel.  
 E: Triste porque mi mamá está trabando.  
 P: Listo, a ver Melani muéstrame el tuyo.  
 E: Alegre.



Figura 48. Emociometro. Tristeza

El segundo libro fue *Seis historias sobre las emociones* de Sara Agostini (2018) presentaba niños y situaciones particulares que hacían surgir las emociones. Uno de los aspectos evaluados en la rúbrica construida era: *Evoca sus experiencias y representa el sentido que tuvieron para sí mismo a través de la pintura*. Con cada ejercicio fue posible ver que las representaciones eran más complejas y hablaban de sus sueños, de relaciones, interacciones y situaciones cotidianas que despertaban las emociones. Este proceso evidenció, además, una evolución en el uso del lenguaje, en la creación de escritos con historias y narrativas más complejas y el uso de títulos diferentes al nombre de la emoción para nominar sus creaciones.

Con el paso del tiempo fue evidente una evolución en torno al uso del color y la expresión en las pinturas, así pues, las emociones miedo y tristeza, permitieron ver representaciones más elaboradas en las que los niños usaban como recurso sus sueños o pesadillas, situaciones familiares y los plasmaban con los colores que para ellos simbolizan esta emoción.



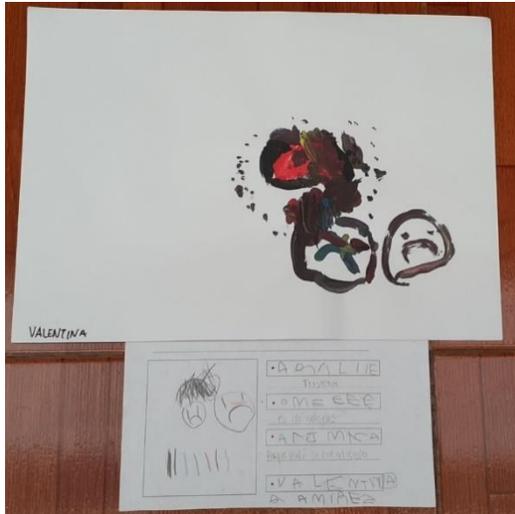
*Figura 49.* “La reina del miedo y los monstruos. Para mí el miedo es de color negro como el monstruo”



*Figura 50.* “La pintura del payaso y el niño. Para mí el miedo es de color negro.”

En la figura 49, la estudiante representó un sueño, que tuvo la noche anterior. Al realizar su elaboración se pintó a ella, (imagen de la izquierda) caminando por un camino peligroso que representó de color rojo. La perseguía un monstruo (imagen de la derecha). Los puntos de color rojo que puso a su alrededor, representan su miedo. Con su mano “grande” aleja al monstruo, por eso es la reina del miedo y los monstruos.

La figura 50, es la representación del miedo que el estudiante siente por los payasos. En ella emplea los colores negro y rojo para pintar a los personajes. El personaje de la izquierda, es el payaso, tiene una mancha roja que representa su nariz. A la derecha, y de mayor tamaño está el niño, quien pelea contra el payaso y lo vence, el círculo rojo de la parte superior, representa el miedo que se va al vencer al payaso.



La figura 51, “Tristeza. Es de colores porque papá se fue al cielo.”, es la pintura de una estudiante que en esa semana tuvo que afrontar la pérdida de su padre. Uso dos caritas tristes, para representarse a ella y a su mamá, la figura, en su mayoría roja, de la parte superior, es la tristeza que sube al cielo, con su papá.

*Figura 51. Tristeza*

En los anteriores apartados es posible identificar cómo los niños de estas edades conocen emociones como la alegría, la tristeza, y la rabia o enojo, pueden hablar de ellas e identificarlas a través de gestos, palabras, expresiones y por supuesto colores. Más adelante, con la intervención, empezaron a dar cuenta de otras como, el miedo y la calma, que empezaron a asociar con vivencias y situaciones particulares.

En sus escritos y definiciones de las emociones, establecen relación directa con su cuerpo, como contenedor y a la vez medio expresivo de las emociones, desde un reconocimiento inicial, que parte de sí mismos, de sus propias emociones y de los que ellos consideran significan y reflejan, para más adelante, como lo evidenciaron las nubes de palabras creadas a partir de las transcripciones de los talleres y rutinas, hacer uso de palabras, términos, colores y símbolos que culturalmente son asociados a éstas, lo que deja ver la importancia de la interacción con el otro y con la cultura en la construcción de conocimiento.

Un aspecto que surgió en el análisis de los datos encontrados, fue el paso de la asociación de las emociones con las partes visibles del cuerpo, a órganos internos como el corazón y el cerebro. Poco a poco, los niños comprendieron que las emociones son respuestas propias, espontáneas, que con el paso del tiempo se ven condicionadas por las interacciones y eventos cotidianos. A pesar de que, frente a una situación podían sentir lo mismo que sus compañeros, podían expresarlo de diversas maneras. Para la mayoría fue muy sencillo pintar y dibujar, otros tenían mucha más facilidad hablando o escribiendo en la ficha que acompañaba su pintura, pero cualquiera que fuera la expresión que escogieran, siempre daban cuenta de la emoción que se trabajaba semanalmente.

Todo lo que se muestra en este espacio de descripción surge de las voces de los niños, de sus vivencias, de los momentos de compartir y de interacción. Es su visión, comprensión y expresión de las emociones. Como investigadora, resaltar sus discursos y narraciones fue vital para conocer su pensamiento, para, además, alimentar y apoyar de la manera más cercana a sus necesidades y cuestionamientos la propuesta de intervención.

Después de hacer la descripción del proceso, de las rutinas y espacios de trabajo en los que se abordó el conocimiento previo de los niños en torno a sus emociones y la visibilización de cambios en sus representaciones y usos de símbolos del lenguaje y el color en sus creaciones dados en las interacciones, ha llegado el momento de hacer un análisis de lo que significó esta intervención en el marco de las tres categorías emergentes que son el desarrollo infantil, las expresiones artísticas y por supuesto el desarrollo emocional, como principal aspecto a tener en cuenta en esta investigación.

## **Discusión.**

En esta sección, a partir de los hallazgos expuestos en el apartado anterior, se abordan las tres categorías de análisis emergentes de la intervención, desarrollo emocional, expresiones artísticas y desarrollo infantil, con el fin de interpretar cómo reconocen y expresan sus emociones los niños y niñas de pre jardín a través de la pintura y de acuerdo con su momento de desarrollo, dando cuenta del objetivo general de la investigación, a la luz de los autores mencionados en el marco teórico.

Para comenzar, diremos que la intervención realizada, confirmó los postulados de Malaguzzi, Eisner y Gardner, que alimentan documentos como las bases curriculares y lineamientos del MEN (2017) en torno al desarrollo de los niños en sus primeros años de vida, que reconocen el cuerpo como el principal medio para construir el aprendizaje, a través de los sentidos y de experiencias significativas que reconozcan sus intereses y recursos tanto biológicos como cognitivos. Durante la primera infancia los niños y niñas están explorando su medio y acercándose a todo lo que el mundo les ofrece. Son libros abiertos, individuos que no pueden disimular lo que sienten o quieren. Como están fortaleciendo su habilidad para comunicarse verbalmente, emplean recursos como el llanto, las sonrisas, las rabietas, sus rayones, dibujos y juegos para expresar. Se fascinan con los colores, formas y texturas, su cuerpo se convierte en el vehículo para comunicar, experimentar y aprender.

La intervención realizada, resalta la inclusión de espacios de expresión artística -la pintura y la literatura - como experiencias esenciales para el desarrollo, porque a través de estas los niños disfrutan, conviven y conocen otros lenguajes, otros recursos y posibilidades estéticas, nutren sus habilidades creadoras, sus capacidades para interactuar y aprender de su mundo y de su cultura,

haciendo uso de su cuerpo como principal vehículo para la exploración, identificación y expresión de las emociones. Las emociones no se observan solo en la cara sino en el resto del cuerpo y los niños lo descubrieron. Cuando sentimos una emoción hay partes de nuestro cuerpo que se activan, se aceleran y hay partes de nuestro cuerpo que no sentimos tan activas, pero siempre pasan y se reflejan en él.

Tal como se evidenció en el apartado de hallazgos, para el presente trabajo, las expresiones artísticas se convirtieron en medios para hacer visible algo tan abstracto y en ocasiones intangible, como las emociones y mostrar las representaciones que han podido elaborar del mundo en su interacción con el entorno y las personas que hacen parte de este, ya que, al pintar y emplear el color, los niños mostraban, en un primer momento la relación de las emociones con el cuerpo y cómo este las expresa y siente, para luego relacionarlas con el color, con su pensamiento y sus sentimientos de manera espontánea, reflejando en sus creaciones expresiones de su realidad, de sus relaciones familiares y sociales, sus experiencias, sueños y preocupaciones. “Las representaciones plásticas les permiten expresar y dar significado a lo que sienten, piensan e imaginan. Por ello es usual obsequien sus producciones, en las que se ve reflejado cómo perciben a los otros y el entorno que les rodea.” (MEN, 2017. Pág., 87). En el proceso para los niños fue vital que después de los espacios de creación y pintura hubiese un tiempo para mostrar a sus compañeros y otros grupos sus pinturas, se emocionaban al poder exponer y comunicar lo que habían realizado.

Análogamente, la literatura como otra expresión artística relevante para la educación inicial, permitió un acercamiento desde la narración y la comunicación oral a otras formas de pensar, sentir y comprender situaciones propias de la vida de los niños. Como lo mencionan las

Bases curriculares (MEN, 2018) “Las narraciones, la lectura y la reconstrucción de historias como experiencias acompañadas por los adultos, permiten que los niños interpretan y construyen significados, son oportunidades para reconocer lo que sienten y los emociona, lo que les da miedo o felicidad.” Hecho evidente en sus narraciones y escritos, a través de la inclusión de palabras y significados nuevos para hablar de sus emociones y de sus creaciones, expresadas a través de su oralidad, el garabateo y luego el uso de letras al azar para comunicar y contar a otros que reflejaban sus pinturas, cada vez con narrativas más complejas, fortaleciendo sus habilidades para más adelante acercarse al código convencional de escritura y la intención comunicativa del lenguaje escrito, como una forma de dejar huella en el mundo, que aunque no es el aspecto central de este trabajo, si da cuenta de la importancia de incluir diversos lenguajes desde la primera infancia, para acercar al niño a su cultura y las representaciones de esta.

Para la reflexión de la práctica pedagógica y la importancia de favorecer el desarrollo integral, fue vital el enfoque de la EpC, y la perspectiva de Artfull Thinking sobre la construcción del conocimiento, que debe darse en un espacio que reconozca los intereses y gustos de los estudiantes, les motive a conocer diversas formas de demostrar sus aprendizajes, por eso se incluyeron espacios para la producción de dibujos, escritos y pinturas, espacios donde el diálogo y la comunicación, permitieron que su voz fuese la fuente vital de los hallazgos, como se pudo ver en el apartado anterior, ya que, son sus relatos son los que evidencian los cambios en su relación con las emociones y su expresión. Los niños pasaron a identificar sus propias emociones, darles un nombre, describirlas y relacionarlas, más allá de lo que en un primer momento se dio como una reacción netamente asociada a objetos y cosas externas para llegar a

relacionar que surgen como una reacción a lo externo, pero surgen de su ser, basándose en las situaciones, vivencias y relaciones con las personas.

La interpretación y expresión a través de la pintura, como se mencionó en el marco teórico, tiene que pasar por la apropiación y elaboración de representaciones simbólicas, y se da de la mano del desarrollo del lenguaje y de las interacciones y vivencias. La mayoría de los estudiantes mostró un avance en el uso de iconos y símbolos y representarlos acompañados del color, pero hubo un caso en el que un estudiante, que a pesar de ser mayor en edad que el resto del grupo, por circunstancias y aspectos de crianza no había tenido mucho espacio para explorar, y debía fortalecer ciertos aspectos del desarrollo que sus compañeros ya habían alcanzado, se puede ver que en su forma de representación no hace uso de símbolos o iconos, solo hace uso del color en el espacio dispuesto para la pintura. Sin embargo, tuvo una evolución interesante en el aspecto expresivo del lenguaje, porque podía dar cuenta de sus creaciones, hablar de cómo se sentía y en su hogar evidenciaron una mayor disposición para decir qué estaba pensando y sintiendo frente a una situación familiar que estaban atravesando. De haber podido continuar con la investigación, considero que los hallazgos obtenidos con este estudiante en un primer momento hubiesen sido la base para una propuesta de acompañamiento con la que, de cierta manera se le empoderará con más fuerza en el reconocimiento y expresión de emociones y en el desarrollo y fortalecimiento de otras habilidades de la inteligencia emocional.

Lo mencionado en el párrafo anterior, da pie para enfatizar en la importancia que tienen las interacciones y los contextos durante la primera infancia. En la educación preescolar, las interacciones son las relaciones recíprocas que establecen los niños consigo mismos, con los demás y con los contextos. Al ser seres sociales, dichas interacciones se dan de modo natural, en

las actividades diarias en las que participan. El adulto, adquiere aquí un rol vital como acompañante y potenciador del desarrollo, pues actúa como puente entre las interacciones del hogar y las nuevas relaciones que emprende el niño en otros contextos.

Como docente y adulto acompañante, y retomando a los autores citados en el marco teórico, los lineamientos y bases curriculares, la práctica pedagógica dada en la intervención educativa de esta investigación, evidenció la importancia de espacios diseñados y pensados para que los niños a través de su interacción (diálogo) y creación, pudieran conocer y modificar sus ideas y conceptos en torno a las emociones, aportando a su formación como personas capaces, tolerantes, respetuosas y conscientes del otro y de la cultura que en la que viven.

Ahora bien, en torno a la categoría del desarrollo emocional, cuando empecé a escribir el anteproyecto de mi trabajo de grado para maestría, mi interés inmediato fue trabajar en torno a la dimensión emocional de los niños y su importancia en el desarrollo infantil. Como sabemos el aprendizaje, además del aspecto cognitivo, trae consigo un componente emotivo y motivacional, que es inherente a la condición humana, si no hay un ambiente seguro y si no tenemos ganas de aprender, es muy difícil hacerlo. Para mi búsqueda profesional y personal, entender a los niños en sus diferentes dimensiones es muy importante para tratar de ser una buena acompañante de sus procesos, para leerlos desde sus comprensiones, perspectivas y representaciones.

Como lo mencionan los autores Papalia, Feldman y Martorell (2012) los niños ya podían hablar de estados emocionales y los expresaban natural y espontáneamente, ya a su edad han pasado su por un sin número de experiencias que aportan a su desarrollo emocional, que surge partir de emociones simples o básicas que se derivan en unas mucho más complejas, en las que

hubiera sido muy interesante poder ahondar, en una segunda fase de intervención, y que obviamente se da gracias al fortalecimiento de estructuras y por supuesto la interacción con el entorno. Durante la fase exploratoria, hacían referencia a elementos externos que las producían y quería ver si con la intervención de la fase inicial, se generaba algún cambio en sus formas de relacionarse y de expresar sus emociones, lo que pude ver fue que en los espacios propuestos por la intervención educativa, los niños tuvieron la oportunidad de explorar y reconocer desde el nombre de las emociones, la reacción que generan en el cuerpo, hasta las situaciones y vivencias que las despertaban, identificando y expresando que provienen de adentro, de su propio ser, haciéndolas propias y comprendiendo que los otros también las tienen, estableciendo relaciones entre lo que ellos y sus pares expresaban, escuchaban y podían opinar. Además, en estas interacciones se ve la “capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños, sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes (...) de exploración, juego y expresión.” (MEN, 2017. Pág., 34). En esas interacciones además aprendieron a conocerse, a identificar cómo se sienten cuando algo sucede en su entorno, a reconocer que hay emociones propias de los seres humanos y que, de acuerdo con el momento, éstas aparecen y juegan un rol determinante en su cotidianidad y en su relacionamiento con el otro.

Se pudo ver como empezaban a nombrar sus emociones como “estoy alegre”, “estoy triste” o “tengo miedo”, así como las de los demás y podían reconocer que sus comportamientos y actitudes generaban emociones en sus compañeros, padres y profesora y que las reacciones que tenían podían generar afectaciones y consecuencias. Elementos que se hicieron evidentes, por ejemplo, la rutina diaria del emociometro momento en el que a través de la relación con los

dibujos del monstruo del colores, expresaban la emoción con la que llegaban al colegio. También en los escritos que acompañaban sus creaciones, en los que usaban estas palabras en sus producciones.

En el proceso de reconocimiento de las emociones, los niños y las niñas necesitan de su maestra o familia para aprender a regularlas; por ejemplo, cuando un niño o niña está molesto es importante ayudarlo a calmarse y luego invitarle a expresar en palabras aquello que le generó tanta incomodidad, esto le ayudará a manifestar lo que originó el conflicto y empezar a procesarlo. (Pag 85, Bases curriculares preescolar 2018)

Se pasó de usar la palabra felicidad, como estado de ánimo, para reemplazarla con la palabra alegría para hablar de la emoción. En cuanto al uso del color desde el inicio ya se vio una influencia de la cultura al relacionar por ejemplo el color rojo con la rabia o enojo, el azul con la tristeza, el negro con el miedo y los colores brillantes del arcoíris y el sol con la alegría, hecho que también se fortaleció con la inclusión de la literatura, sería interesante trabajar con niños más pequeños, sin tanto sesgo social para ver si emplean los mismos colores para representar las emociones.

Como lo menciona Goleman, las emociones básicas son la base de desarrollos más profundos en torno a la autorregulación, habilidad importante a trabajar y fortalecer desde la primera infancia. En el proceso fue posible ver como los niños construyen su autonomía y aprenden a autorregular sus emociones. Aquí se puede hablar de la autorregulación en el contexto, en la medida en que los niños empezaron a usar el nombre de las emociones cuando las sentían, tenían formas de expresar, por ejemplo, la rabia a través de palabras y usando un ejercicio de respiración para evitar actuar impulsivamente. Así mismo cada vez eran más

espontáneos y confiados, para hablar y para representar en sus pinturas. Comunicaban lo que sentían y lo que querían representar, además daban sus puntos de vista sobre las creaciones de sus compañeros, siempre desde los parámetros de “voy a decir lo que me gustaría que a mí me dijeran” y por ejemplo en el caso de la elaboración de los quitapesares tomaron la iniciativa para proponer su construcción pues les llamó la atención y les interesó desde que conocieron la historia.

En medio de ese progreso de la autonomía aprendieron a autorregular sus emociones; por ejemplo, en situaciones cotidianas, los conflictos por juguetes y elementos del salón fueron menores, hablaban para proponer soluciones y las asumían negociando. La propuesta fue un espacio que llevo los elementos de los talleres y ejercicios a la práctica cotidiana, a la rutina del aula, y contribuyó con el establecimiento de normas, asumir de otra manera en los juegos y dinámicas el “ganar y perder”, favoreciendo mejores relaciones entre ellos y el ir comprendiendo, aprendiendo y asumiendo, acuerdos de su contexto escolar y por supuesto cultural.

El goce y la motivación, que provocaban los ejercicios y espacios de intervención se vio reflejada en la interacción y en el producto de ésta. Todos los viernes, después de haber realizado el acercamiento literario y hacer otros ejercicios en torno a la emoción de la semana, se realizaba el taller de pintura, espacio para el que los niños siempre mostraron disposición y empezaron a asumir como rutina, conocían los momentos de preparación, la adecuación y recursos necesarios para el espacio.

Con el paso del tiempo y el conocimiento adquirido en la maestría, se hizo evidente la importancia y necesidad de la educación emocional para el desarrollo de la sociedad. En el transcurso de este año, hemos sido testigos directos de situaciones nuevas como, la declaración de pandemia a nivel mundial por la propagación del COVID -19, acciones absurdas como, la matanza de líderes sociales por defender sus ideales, el maltrato y asedio a personas por su color de piel, el rechazo que esto generó y las formas que se emplearon para expresar su indignación y disgusto.

En un momento de crisis como el que estamos afrontando, se hace evidente la importancia de acompañar a las personas en la identificación y manejo de sus emociones. Afrontar una nueva experiencia, siempre significa modificar conductas y comportamientos, además de reconocer, cuáles son los recursos emocionales y psicológicos con los que contamos para responder al cambio, a una situación de emergencia y en la actualidad, a un encierro obligatorio como el que ha impuesto la pandemia. De cierta manera, los indicadores mencionados en la justificación y las propuestas institucionales, también nos invitan a pensar en el impacto que tiene para la sociedad la formación de personas que sean capaces de entender y manejar sus emociones, personas que puedan contribuir a sus entornos con mejor salud mental.

Una sociedad con mejor educación emocional, podría tener menos necesidad de atención y apoyo psicosocial, que se podría enfocar en otras poblaciones y necesidades. Desde la teoría de Martha Nussbaum (2008), las emociones más allá de ser solamente entendidas desde lo biológico y lo psicológico, tienen consigo un componente cognitivo, que se vincula a las creencias, normas, interacciones y pautas culturales de una sociedad. Construir y comprender con los niños otras formas de expresar, relacionarse y entender las emociones del otro, no es un trabajo de un

solo frente, debe involucrar a muchos actores sociales e institucionales que puedan brindar las mejores herramientas y experiencias para apoyar el desarrollo de los niños. Por ejemplo, desde las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar, se considera vital el papel que desempeñan los adultos presentes en la crianza de los niños, se da un valor esencial a sus interacciones, pues a través de éstas:

“(…) se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990), es decir, actuaciones que se interrelacionan en torno a una situación que puede darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en los cuales (…) está presente desde la observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente. (MEN, 2017. Pág., 33)

Todo esto se podría trabajar desde la creación de una política de desarrollo socio emocional que provea a los ciudadanos bases y herramientas para el reconocimiento y manejo de sus emociones y a través de alianzas con organizaciones privadas y otras instituciones gubernamentales e internacionales que puedan financiar y capacitar talento humano dentro de las universidades, llegar a la población con acciones, que reconozcan la voz de los niños y sus necesidades y trabajen en su acompañamiento y formación, así como en la de los adultos que les rodean.

Con una fuerte alianza entre el sector público - que ya tiene los lineamientos establecidos, el personal capacitado- y el sector privado, que puede apoyar con recursos financieros,

infraestructura y personal, se podría pensar en la creación de plataformas accesibles para los niños, en las que puedan hablar de sus emociones, de lo que están sintiendo y viviendo en sus casas, por ejemplo, en esta situación de distanciamiento social y aislamiento.

## **Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.**

Llegado a este punto se debe decir que esta intervención y el análisis que de ella surge, es una oportunidad para que, como adultos y educadores, asumamos la responsabilidad y obligación de propiciar espacios de interacción en los que los niños puedan desarrollarse integralmente, puedan expresar de manera segura y espontánea cómo se sienten frente a una situación, puedan empezar a definir esa reacción como una emoción, consigan expresarla de la mejor manera posible y además reconozcan otras expresiones que les permiten canalizarla y comunicarla a otros.

La incorporación de la pintura y por supuesto de la educación emocional en la educación preescolar, permite construir una mirada, a través de la cual, los niños y niñas comprenden que existe más de una forma de expresar y comunicar, de dar solución a los cuestionamientos y situaciones que surgen cotidianamente y que, las diferencias o subjetividades son valiosas en la construcción del saber. En pocas palabras, lo que cada uno siente, vive y aporta es importante.

Desde la perspectiva de desarrollo integral, un niño que descubre y experimenta con el color, la luz y la sombra, se ve absorto, se asombra y comienza a preguntar. No se queda con lo que conoce, indaga. Por esto es importante que alguien se interese por brindarle la oportunidad de jugar y explorar su entorno, de ser un niño. Esas sensaciones y la información que es percibida en la interacción con la pintura y el conocimiento, posibilitan que el pensamiento se desequilibre y las conexiones neuronales surjan, haciéndose cada vez más potentes, permitiendo el fortalecimiento o la transformación de las estructuras anteriores. Como se mencionó en el marco teórico, los dos hemisferios cerebrales trabajan y se ejercitan en la construcción de un

nuevo aprendizaje. Aparecen la cognición y la comprensión, como procesos en los que se relacionan los aprendizajes previos con las nuevas representaciones que surgen en las experiencias, lo que propicia que los niños y niñas puedan trasladar sus conocimientos a diferentes escenarios, creando asociaciones y buscando diversas soluciones a problemas reales en diferentes campos del saber.

No cabe duda, que la pintura resulta un espacio de goce y disfrute para los niños; involucra su estado de ánimo y las relaciones asertivas con los que comparten con ellos. Es innegable que una propuesta que involucre esta experiencia artística, llama la atención, invita a ser parte y reconocer las habilidades que se tienen para desarrollarla, motiva y despierta interés. Cuando se generan en el ser humano estos disparadores, se dan una serie de procesos en su interior que le permiten aprender y comprender mejor.

Del mismo modo, es una invitación para incluir el arte las expresiones artísticas, en los entornos cercanos y que se tenga en cuenta todo lo presupuestado por las políticas públicas y cada una de sus estrategias y programas. Garantizarle a los niños y niñas sus derechos culturales, para que pasen del lenguaje materno —aprendizajes del hogar— al lenguaje de la educación y la cultura, construyan su identidad como ciudadanos y, además, reconozcan que existen otros lenguajes, que les ofrece el mundo para extraer significados y formar sus propias representaciones de éste.

Es importante decir que un niño, al que la sociedad a través de la escuela y los diferentes entornos públicos o privados en los que se desenvuelve, tiene la posibilidad de conocer el arte, de vivirlo y de producirlo, puede ser un niño con un alto grado de sensibilidad, de reconocimiento del otro y con una necesidad por comunicar y convivir. Será pues un niño o una niña que puede

hablar de su sociedad porque la conoce a partir de su cultura y del rol que desempeña en la misma, un ser con la sensibilidad y capacidades necesarias para entender y relacionarse con el otro desde el respeto y la comprensión de su propio ser. Será un ser que más adelante aprenderá a cuidarse y protegerse y por ende a sus pares, así como a todo ser vivo, defendiendo el valor de la vida por sobre cualquier cosa, pues comprende las emociones y puede identificarlas y canalizarlas y sabe afrontar cualquier situación que se le presente.

En torno al proceso y la propuesta de intervención educativa, para un profesor, las elaboraciones de sus estudiantes, ya sean dibujos, pinturas o escritos, además de ser elementos considerados para la valoración, para saber cómo piensan sus estudiantes, sus comprensiones de un tema, se convierten en herramientas para conocer sus intereses, preocupaciones, gustos, y preguntas, le permiten fortalecer las prácticas pedagógicas y la construcción de vínculos de apego que pueden desembocar en una mejor motivación y ambiente de aprendizaje seguro, aspectos sumamente importantes para el desarrollo infantil.

Definitivamente la cultura y la sociedad, a través de la interacción, permean los aprendizajes y representaciones de los niños, por ejemplo, desde antes de leer los libros que retomaban las emociones y colores, ellos ya hacían uso de colores brillantes y variados para hablar de la que socialmente conocemos como emoción positiva, la alegría. Usaban colores oscuros para representar la tristeza, el miedo, y el color rojo la rabia. El espacio creado para la intervención permitió ver cómo la construcción del aprendizaje se da en la interacción, en el intercambio con el otro y con la cultura, puesto que, al compartir, hablar y estar con otras personas, se produce un diálogo de saberes y representaciones, se enriquece la visión del mundo.

Es vital la importancia de la comunicación como se vio a través de la implementación de rutinas de pensamiento, pues poco a poco los niños acceden al uso expresivo e intencional de los lenguajes, sea el dibujo, la pintura o la escritura. Permitirles este acceso y visibilizar su pensamiento es una forma de apoyar su auto reconocimiento y de validar sus puntos de vista.

Para el desarrollo emocional, es vital reconocer que los niños, identifican y pueden hablar de manera más elocuente de la alegría, considerada, una emoción positiva; se acercan al reconocimiento de la tristeza y del miedo, por el momento de desarrollo en el que se encuentran, pero, para ellos resulta un tanto más ajeno hablar abiertamente de éstas, lo mismo sucede con la rabia o enojo. Lo que se pudo evidenciar es que se condicionan, por la connotación negativa que muchas veces le damos los adultos, y como ya se ha dicho ellos construyen sus representaciones en y a través de las interacciones con el contexto, por tanto, es importante abrir espacios en los que ellos reconozcan que al igual que la alegría, la tristeza, el enojo, y el miedo, son emociones validas y necesarias para enfrentar y comprender el mundo. Emociones que se pueden y deben aprender a expresar abiertamente, cuando surjan, que por supuesto, necesitan enmarcarse en unos parámetros sociales de respeto, autocuidado y cuidado por el otro, pero que son normales y comunes a todos.

Las emociones hacen parte de nuestra cotidianidad. Ellas cohabitan con nosotros en los diferentes espacios en los que participamos y nos movemos. Están en el hogar, el jardín, el colegio, el trabajo; por ende, en las diferentes situaciones y momentos en los que compartimos y socializamos, “«ser inteligente» otorga a las emociones un papel central en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir” (Goleman, 1996, pág. 5) es un hecho que su buena gestión, favorece nuestra salud mental y por supuesto en nuestro bienestar personal, pues, nuestras

emociones son capaces de sacar lo mejor y lo peor de nosotros, y todo depende de cómo seamos capaces de manejarlas.

Definitivamente, es vital desarrollar herramientas, espacios y proyectos que piensen en educar a los niños para desarrollar su inteligencia emocional, formando a personas que en el proceso y a futuro se conviertan en seres asertivos y emocionalmente fuertes, con más y mejores herramientas para soportar problemas y dificultades, para motivarse y aprender superando y afrontando circunstancias, manteniéndose estables y aportando a un mejor desarrollo social. Por tanto, educar la inteligencia emocional desde la primera infancia es una responsabilidad de los contextos en los que se desenvuelven los niños y es importante que se sigan dando espacios de intervención e investigación que piensen en estrategias diversas y oportunas que permitan aprovechar la estructuración cerebral y los recursos propios de los niños durante estas edades, así como brindarles la oportunidad de ser ellos quienes hablan y describen el proceso.

Después de la propuesta de intervención, surgen preguntas como ¿es posible trabajar el desarrollo emocional con niños de preescolar a través de otras expresiones y representaciones que no sean artísticas? ¿Hay algún impacto para la sociedad y su desarrollo, el invertir en la educación emocional de las personas? ¿Qué se puede esperar de una sociedad altamente acompañada y asistida para tratar su dimensión socio afectiva y emocional desde la primera infancia? Un aspecto que debido a la implementación de la cuarentena por el COVID-19 quedó pendiente, fue un objetivo de la investigación, que considero, puede ser un tema abordado, en torno al desarrollo infantil y desarrollo emocional en la primera infancia y es conocer cuáles habilidades de la inteligencia emocional (conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales), se pueden fortalecer en el preescolar.

## Referencias

aeioTU. (2015). aeioTU Fundación Carulla. Obtenido de <https://www.aeiotu.com/>

Agostini, S. (2018) *Seis historias sobre las emociones*. Editorial: GRIBAUDO.

Blythe, T. (1999) *Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Paidós.

Browne, A. (2006) *Ramón el preocupón*. Editorial: Fondo de Cultura Económica

Bustacara, Montoya, Sánchez & Quiñones. (2016) *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación inicial*. Trabajo de grado de la Especialización En Desarrollo Humano Con Énfasis En Procesos Afectivos Y Creatividad De La Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá. Colombia.

CASFA. (s.f.). Colegio Anexo San Francisco de Asís. Obtenido de: <http://casfa.edu.co/>

Center on the Developing Child. Harvard University. Disponible en:

<https://developingchild.harvard.edu/>

Duarte & Franco. (2016) *Educación por medio del arte: importancia e influencia en el desarrollo personal, social y cognitivo en los niños desde la infancia*. Trabajo de grado Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Mérida, Yucatán. México

Las Emociones y el Funcionamiento del Cerebro. El Cerebro de Niños y Adolescentes.

Recuperado de: <http://cerebroniad.blogspot.com/2017/12/las-emociones-y-el-funcionamiento-del.html>

- García, E. (2016) *El arte de plasmar las emociones*. Trabajo Fin de Grado. Proyecto Educativo dirigido a los alumnos/as de primer ciclo de Educación Primaria.
- Gifre Monreal, M. & Guitart, M. E. (2012). *Consideraciones educativas desde la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*. Contextos Educativos, 15, 79-92
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Heller, E. (2008) *La psicología del color*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España.
- Hernández Chavarro., C. J. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. *Journal of Chemical Information and Modeling*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández Sampieri, R., Cuevas Romo, A., Espejo Callado, J., & Méndez Velandia, S. (2017). *Fundamentos de investigación*. Retrieved from:  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip&db=cat06493a&AN=sab.000265082&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- IDARTES (2015) *Tejedores de vida*. Arte en primera infancia. Bogotá. Colombia.
- IDARTES (2017) *Arte en primera infancia*. Perspectivas de investigación. Bogotá. Colombia.
- Lewis, M. (2014) *The Rise of Consciousness and the Development of Emotional*. New York: Guilford Press.
- Llenas, A. (2012) *El monstruo de colores*. Editorial: Flamboyant.

María A. Crisyanco., D. C. (2017). *Con-Sentido: Exploración de los Sentidos e Inteligencia Emocional para Construir un Clima de Aula Emocional* . Chía: Universidad de La Sabana.

Martínez, M., & García, M. C. (2011). *Implicaciones de la crianza en la regulación*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(9), 535–545.

Mendívil, L. (2011) *El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable*. Educación Vol. XX, N 39.

MEN. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá.

MEN, M. d. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Transición*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN, M. d. (2014). *El juego en la educación inicial. Documento 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2014). *El Arte en la Educación Inicial*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.

MEN, M. d. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. Documento 25. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Rey Naranjo Editores.

MEN, M. d. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Transición*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2017) Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Bogotá. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018) Política Nacional de Salud Mental. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf>

MINSALUD. Encuesta de Salud Mental (2015). Documento disponible en: [http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud\\_mental\\_tomoI.pdf](http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf)

Nussbaum, M.C. (2008) *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós Ibérica.

Oates, J., Karmiloff, A., & M., y J. (2012). La primera infancia en Perspectiva. El cerebro en desarrollo. Reino Unido: The Open University. 2012. Retrieved from <https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/03/El-cerebro-en-desarrollo-0131.pdf>

Ovalle, J, Anzelín I. (20015) *Educarte y formarte*. Trabajo de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. Chía. Colombia

Papalia, Feldman & Martorell. (2012) *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill.

Peralta, M. V. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago: Andrés Bello.

Porcayo, Hernández (2013) *Inteligencia Emocional En Niños*. Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Psicología. Universidad autónoma del estado de México. Facultad de ciencias de la conducta. Toluca, México.

- Proyecto, C. (s.f.). Artful Thinking. Obtenido de [http://pzartfulthinking.org/?page\\_id=2](http://pzartfulthinking.org/?page_id=2)
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, P. I. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Secretaria de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá.
- SECRETARIA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor, S.A.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful Thinking: Stronger Thinking and Learning Through the Power of Art: Final Report*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Touriñán, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Vielma Vielma, E. &. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37.

Valero & Carrascal. (2015) *Desarrollo del autoconcepto a través de la educación plástica en alumnos de Educación Primaria*. Trabajo de grado de la Maestría en Educación Primaria de la Universidad de La Rioja. España.

Villegas & Guzmán. (2017) *Pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial*. Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Chía. Colombia.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Transcripción Rutina de Pensamiento

PROFESORA: Ustedes me estaban contando que es lo que les gusta y lo que no les gusta. Y ahora me van a decir que cosas son los hacen poner feliz y que cosas los hacen poner tristes. Quiero que ustedes pasen y me cuenten eso y cuando ustedes me digan, yo voy haciendo aquí una lista, de las cosas que nos hacen feliz y las que no.

E: Si.

P: Vamos a sentarnos en mariposa para que no nos cansemos. Bueno entonces Alejo me haces el favor y traes tu tapete y te sientas aquí.

E: No hablen.

P: La única que se puede escuchar es la voz del que pase al frente a contar. Federico ven.

E: Si.

P: Miren Federico hizo su tarea y nos va a contar que te hace feliz y que te hace triste. Tienes que hablar duro para que te escuchen atrás. Entonces dime que te hace feliz.

E: El LEGO.

P: Listo entonces anotamos eso en el lugar de las cosas que nos hacen felices.

E: A mí también me gusta el LEGO.

P: Nos vamos a dar cuenta que tenemos cosas en común. Sigue Federico.

E: El Xbox.

P: El Xbox te hace feliz. El Xbox es un videojuego.

E: Los gatos.

P: ¿Los gatos te hacen feliz?

E: Si.

P: Cuéntanos Federico que te hace triste.

E: Brócoli.

P: El brócoli bueno y ¿Qué más?

E: La espinaca.

P: Jerónimo te toca ahora ti ¿Qué te hace feliz Jerónimo?

E: Jugar a las carreras.

P: Listo siguiente.

E: Compartir.

P: ¿Por qué te hace feliz compartir?

E: Porque me gusta compartir.

P: Vale, otra.

E: Cumplir años.

P: ¿Te hace feliz cumplir años?

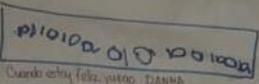
E: Si.

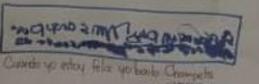
P: ¿Qué te pone triste Jerónimo?  
E: No tener piñata.  
P: Vale ¿Qué más?  
E: Nada más.  
P: Bueno, muy bien Jero. Vamos con Susana. Vamos a escuchar a Susana, que te pone feliz y que te pone triste.  
E: Los animales.  
P: Los animales te hacen feliz bueno ¿Qué más?  
E: Comer helado.  
P: ¿Qué más?  
E: Jugar.  
P: Vale, ahora dime que te pone triste.  
E: Las calabazas.  
P: Muy bien Susana, seguimos con Salome ¿Qué cosas te ponen feliz Salome?  
E: Mis papas.  
P: Muy bien otra cosa.  
E: Mis hermanas.  
P: ¿Cuántas hermanas tienes?  
E: 2.  
P: Vale ¿Qué te pone triste?  
E: Cuando me regañan.  
P: Vale, muy bien Susana, el siguiente es Emiliano. Cuéntanos que te hace feliz y que te pone triste.  
E: La familia.  
P: ¿Qué más?  
E: Flash.  
P: ¿Qué más?  
E: Los dinosaurios.  
P: Ahora que cosas te ponen triste.  
E: Los payasos.  
P: ¿Por qué Emiliano?  
E: Porque me da miedo.  
P: Muy bien gracias, Emiliano. Lo que vamos a hacer es que le voy a dar su hoja a cada uno y le van a contar a su amigo del lado.

## Anexo 2

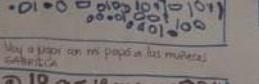
### Momentos de escritura

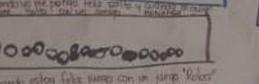
 ¿Qué hago cuando estoy Feliz?

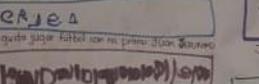
Quando estoy feliz juego. DANNA  


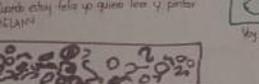
Quando estoy feliz voy donde siempre voy. DANNA  


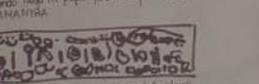
Quando estoy feliz voy donde siempre voy. DANNA  

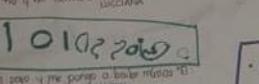

Quando estoy feliz me río. SIMON  


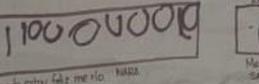
Me gusta jugar con mi papá y las muñecas. CATERINA  


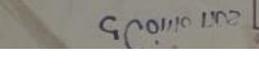
Quando me siento feliz salgo a jugar. DANNA  


Quando estoy feliz juego con un amigo. FELIX  


Me gusta jugar fútbol con mi primo. JUAN CARLOS  


Quando estoy feliz yo quiero leer y pintar. MELANI  


Quando juego en papá yo juego y lo como. SAMANTHA  


Me gusta jugar con mi mamá, papá, abuela, mi tío y mi hermano. LUCIANA  


Me gusta y me gusta a todos mis amigos. DANNA  

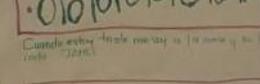

Quando estoy feliz me río. NARA  

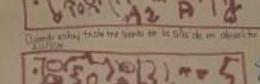

Me gusta jugar y escuchar canciones por internet. DANNA  

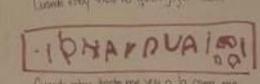

Me gusta a todos cuando estoy feliz. DANNA  

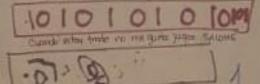

Me gusta jugar me hace feliz. DANNA  

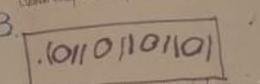

 ¿Qué hago cuando estoy triste?

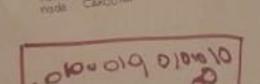
Quando estoy triste me voy a la cama y me duermo. DANNA  


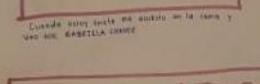
Quando estoy triste me siento en la sala de mi abuelita. DANNA  


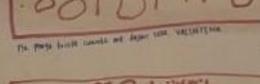
Quando estoy triste no quiero jugar. DANNA  


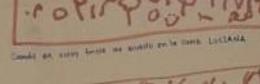
Quando estoy triste me voy a la cama y me duermo. DANNA  


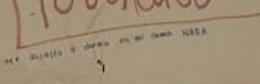
Quando estoy triste voy me gusta jugar. DANNA  


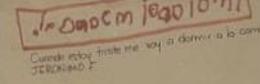
Quando estoy triste voy a jugar. DANNA  


Quando me hace triste yo me quiero hacer nada. DANNA  


Quando estoy triste me duermo en la cama y voy a la escuela. DANNA  


Me gusta jugar cuando me duermo. DANNA  


Quando estoy triste me duermo en la cama. DANNA  


Quando me duermo en mi cama. DANNA  


Quando estoy triste me voy a dormir a la cama. DANNA  




• O m I E B d H D I D,  
 Hee muchos colores porque estoy

• n o i H u v D i o H  
 feliz porque yo me porto juiciosa

• H V B O E i o P  
 porque hoy vine al colegio y me gusta venir al colegio

• G A B R A  
 GABRIELA



• P A N N A O  
 Estoy brava

• V A A P P D P A A P P P  
 porque mi hermano me pegu

• A A B O P P P A P P P  
 mucho

• P A N N A O  
 DANNA



o b o | a p | O b  
 Hoy me siento feliz

o | o | o | o | o  
 porque mi mamá me da

o | o | o | o | o | o  
 comida saludable, me consiente  
 y me lleva al parque

J A M E S



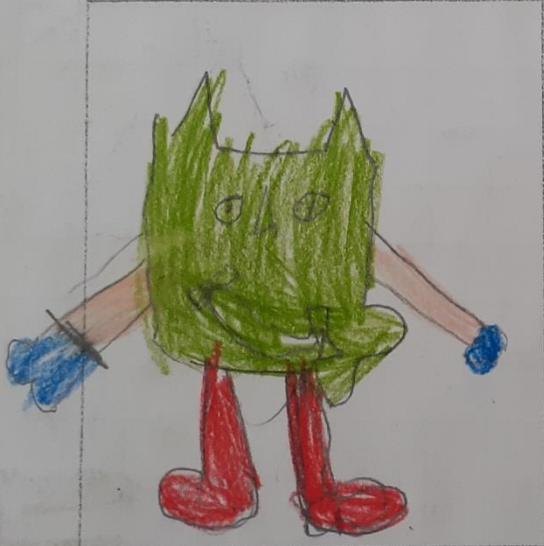
o o o | o | o o o o  
 Hoy me siento triste

o o T o o T o  
 porque mi papi me pega

T o T o T

V A L E N T I N A

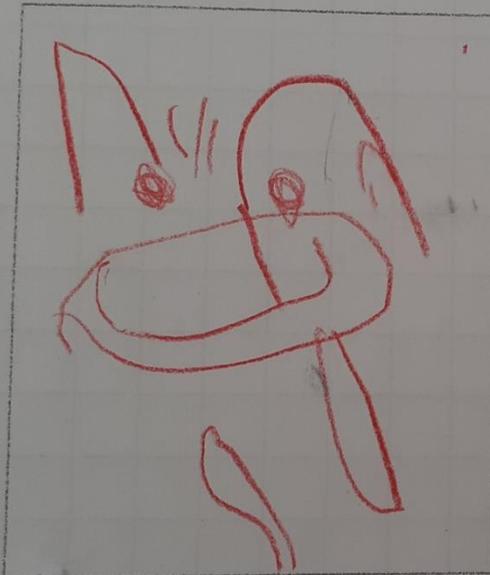




• MNC MIEFADP  
 La Calma  
 • NOCMICRUZ  
 porque mi papá me llevó ayer  
 • HMZGMMG  
 al parque, y yo jugué  
 • GALOME



• And, Madridani  
 Estoy feliz  
 • KTM DLUV  
 porque mi mamá siempre  
 • POVEEZTOKR  
 me compra cosas.  
 • Ahg MOKI 90R



• R A M A D A A

Hoy me siento rabia

• L A M A A

porque mis papás no me

• L A M A A

dejanon ir al parque de arena

• S A M A R A

SANTIAGO



• S O L I T U D I S

Hoy me siento en calma

• S A M A S A A

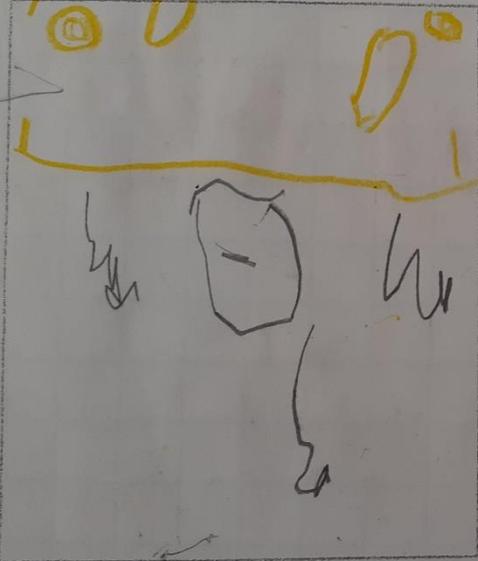
porque mi mamá me saluda

• S M A S A A

y mi papá me presta la cama.

• S A L U C I D A D A A

NARA



• *[Handwritten symbols]*  
 Hay me siento feliz

• *[Handwritten symbols]*  
 porque las flores son bonitas

• *[Handwritten symbols]*  
 y puedo jugar futbol

• *[Handwritten symbols]*  
 NICOLAS



• *[Handwritten symbols]*  
 Hay me siento feliz

• *[Handwritten symbols]*  
 porque a mi si me llevaron al  
 parque y a piscina tambien

• *[Handwritten symbols]*  
 JERONIMO



• 901 M O 9 1 1 1 1 1  
 He coloreado el feliz y la calma

• 9 9 9 9 9 9 9 9  
 porque mi mamá me consiente

• 9 9 9 9 9 9 9 9  
 y mi papá me saluda y mi papá dijo chao en el carro

• 9 9 9 9 9 9 9 9  
 MELANY



• N N N N N N N N N N  
 Estoy bravo porque

• N N N N N N N N N N  
 no me ha salido dracula en

• N N N N N N N N N N  
 la paleta, y en la paleta solo me salieron los dientes y no el ojo.

• S M O N  
 SIMÓN



• M M O A O

Me siento feliz

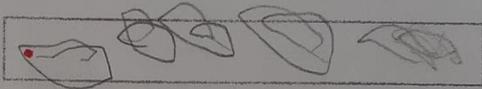
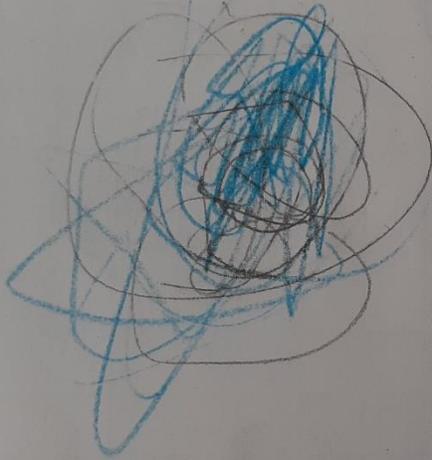
• I O N I O M O

porque mi mamá me da

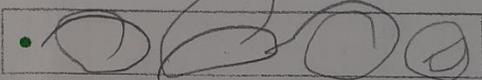
• T O I O I O R E M

besos.

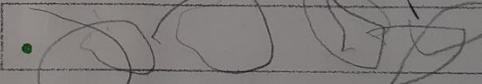
• J E R O L I M O



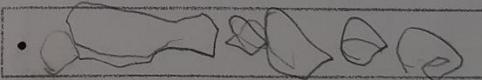
Hoy me siento bravo



porque Nicolás me sube



las cosas



JUAN ESTEBAN



• Q / / / / / ( D / / / / /  
 Pinte de color verde porque  
 • • / / / / / E / / / / / ( / / / / /  
 estoy feliz, porque me  
 • • / / / / / / / / / / /  
 compran helados  
 • • E / / / / / / / / / / /  
 EMILIANO



• Miedo  
 Sentí miedo  
 • • / / / / / / / / / / /  
 porque a veces mi papá me  
 • • / / / / / / / / / / /  
 regaña. Antes estaba triste  
 en mi casa  
 • • F / / / / / / / / / / /  
 FEDERICO

### Anexo 3

Transcripción sesión Pintura

Emoción: Tristeza.

PROFESORA: Buenos días niños.

ESTUDIANTES: ¡Buenos días!

P: Como saben hoy tenemos otra sesión de pintar las emociones ¿Cierto?

E: Sí.

P: ¿Ya estamos preparados?

E: ¡Sí!

P: ¿Qué tenemos en las manos cuéntenme?

E: Pinceles.

P: ¿Qué tenemos en la mesa cuéntenme?

E: Hojas.

P: Ahí vamos a pintar nuestras emociones ¿Ya les dije que emoción vamos a pintar hoy?

E: No.

P: Bueno se las voy a describir y usted me dicen que emoción es. Cierren los ojos. Bueno resulta que la emoción que vamos a pintar hoy. Es una emoción que sentimos cuando algo nos hace sentir mal, esa emoción hace que nuestra boquita se vaya hacia abajo...

E: La tristeza.

P: Por ejemplo, Majo a ti ¿Que te hace sentir triste?

E: La pintura.

P: Vale, Federico ¿A ti que te hace sentir triste?

E: Cuando me regañan.

P: Gabriela ¿A ti que te hace sentir triste?

E: Cuando estoy en la casa solita.

P: Ana María ¿Cómo te sientes cuando te hace sentir triste?

(Los niños gritan)

P: ¿Cómo te sientes cuando te regañan?

E: Triste.

P: Pero ¿Qué ves tú? ¿Cómo se pone tu cara? Alguien ha visto ¿Cómo se pone a cara cuando uno tiene tristeza?

E: Sí, yo.

P: ¿Qué es lo que pasa con la boca?

E: Se pone para abajo.

P: ¿Y qué pasa con los ojos?

E: Se ponen tristes.

P: ¿Qué pasa a veces cuando uno está triste?

(Los niños gritan)

P: ¿Cómo James?

E: Lloro.

P: A veces cuando uno se pone triste le salen lágrimas.

E: Y se ponen los ojos rojos.

P: Van a pensar en que color...pero no me lo digan recuerden que es una sorpresa para mí. ¿De qué color se ve la tristeza? ¿Sera que la tristeza es de los mismos colores que la alegría?

E: No.

P: ¿Sera que no?

E: No.

P: ¿La alegría es diferente a la tristeza?

E: Si.

P: ¿Se sienten diferentes?

E: Si.

P: Entonces se van a quedar ahí un momentito, ya les voy a repartir sus pinturas. Me van a esperar un momentito mientras yo termino de echar la pintura a la paleta. Y ustedes mientras tanto van a seguir pensando ¿De qué color es la tristeza? Entonces ¿Cuál es la emoción que vamos a pintar hoy?

E: ¡Tristeza!

P: Vamos a pintar la tristeza, no sé de qué color la vamos a pintar es una sorpresa para mí, entonces los pintores levanten su pincel y vamos a hacer un calentamiento para que la mano este lista para pintar. Nos vamos a ir para un lado para el otro, Nicolas para un lado para el otro, abajo y arriba. Hacemos circulitos en el aire.

(Los niños gritan)

P: Recuerden que no pueden mezclar los colores así, deben coger primero un color.

E: ¿Por qué?

P: Porque se machan los colores, entonces se debe lavar el pincel para usar otro color.

(Los niños gritan)

P: Pueden pintar si quieren también una cara triste, también lo pueden hacer. Algo que represente la tristeza, para algunos los días lluviosos también son tristes. Pero puede ser que para otros no.

(Los niños gritan)

P: ¿Qué más puede ser tristeza?

(Los niños gritan)

E: Lo voy a pintar de Blanco y Negro.

P: Eso está muy bien. Simón no grites. Resulta que una vez hace muchos años un pintor que se llamaba Vincent van Gogh dijo que la tristeza tenía un color, que es este color miren.

E: ¿Azul?

P: Si, y él lo usaba mucho cuando pintaban cuadros tristes.

(Los niños gritan)

P: Bueno por acá, Ana María dime ¿De qué color es la tristeza?

E: Azul.

P: Juanes cuéntame ¿Qué es eso tan bonito que hiciste?

E: Es un balón dañado.

P: Esa ere tu Samantha.

E: Si.

P: ¿Y de qué color te hiciste?

E: Azul y gris.

## Anexo 4

Transcripción sesión Pintura

Emoción: Miedo.

PROFESORA: ¿Bueno, cuales emociones nos faltan por pintar?

ESTUDIANTE: El susto.

E: El miedo

P: Levanten la mano no griten, a ver Alison ¿Cuáles nos faltan?

E: El miedo y la rabia.

P: El miedo, la rabia ya la pintamos. ¿Cuál otra nos falta?

E: El miedo y la tranquilidad.

P: Bueno cierren los ojos, hoy vamos a pintar una emoción que yo siento cuando algo me espanta.

E: Miedo.

P: Cuando algo me asusta.

E: Miedo.

P: A ver le voy a preguntar a Gabriela, cuando piensas en el miedo, ¿En qué color piensas?

E: En rojo.

P: En rojo, rojo te parece de miedo bueno, ¿Anita tú en que color piensas?

E: En negro.

P: En negro, Simón cuéntame algo que te de miedo.

E: Cuando alguien me asusta.

P: Cuando alguien te asusta, Maite cuéntame algo que te de miedo.

E: Cuando vienen los monstruos.

P: Los monstruos.

E: Los monstruos no existen.

P: ¿Melani a ti que te da miedo?

E: Cuando me asustan mis hermanos.

P: ¿Cuándo te asustan tus hermanos te da miedo?

E: Si.

P: ¿Emiliano que te da miedo?

E: Cuando me regañan.

P: Luciana a ti ¿Qué te da miedo?

E: Cuando mi mamá viene y me asusta.

P: Caro y a ti ¿Qu te da miedo?

E: Cuando me asustan.

P: Bueno entonces vamos a pintar el miedo. Vamos a poner la paletas en el centro de la mesa, y ya las vamos a llenar de color listo.

E: Si.

P: Ya saben voltean la hoja y ahí es donde vamos a pintar. Por donde no está el nombre.

(Los niños gritan)

P: ¿Quieren otro color?

E: ¡Si!

E: ¿Profe ya podemos empezar?

P: Si pueden empezar.

(Los niños gritan)

P: Vane la pintura no es para eso.

(...)

E: Quiero echarle azul.

P: Azul okey. Mira que estas manchando tienes que limpiar el pincel.

E: Rojo por favor.

P: Con mucho gusto.

E: Ese toca hacerlo con verde.

P: ¿Emiliano para ti el miedo de que color es?

E: Gris, azul y rojo.

P: Cuéntame algo que te de miedo.

E: Cuando alguien me asusta.

P: Bueno. Y tú ¿Por qué no pintas?

E: No tengo pincel.

P: Ah no tienes pincel, espera ya te traigo uno.

(Los niños gritan)

E: Mi miedo es gris.

P: ¿Por qué tu miedo es gris federico?

E: Porque se escúrese.

P: Los miedos se escurecen. ¿Qué oscurecen?

E: Se pone negro y gris.

P: Bueno sigan pintando me voy chao.

P: Hola.

E: Mi miedo es rosado.

P: ¿El miedo te parece rosad Vale?

E: Si.

P: Listo. ¿Para ti de color es el miedo?

E: Rojo.

P: ¿Rojo? Cuéntame ¿Por qué Caro?

E: Porque me asusta mi abuelita.

P: ¿Y cuando te asusta piensas en color rojo?

E: Si.

P: Acuérdense que no se puedo mezclar así, tienen que limpiar primero el pincel para poder cambiar de color.

E: Yo lo estoy limpiando.

P: Eso, ¿De qué color es el miedo Matías?

E: Negro.  
P: Lo hiciste negro y acá hiciste una carita miedosa.  
E: Si.  
P: Me encanta esa carita miedosa ¿Por qué le pusiste la boca así?  
E: Porque me dan miedo esas chaquetas cuando me acuesto.  
P: Y estas son las chaquetas colgadas genial. ¿La oscuridad te da miedo?  
E: Si.  
P: ¿Por qué?  
E: Porque la oscuridad es de color negro y no me gusta la oscuridad.  
P: La oscuridad es de color negro y no te gusta bueno ¿De qué color es tu miedo Alison?  
E: Negra.  
P: ¿Por qué Alison  
E: Porque la oscuridad es negra.  
P: Vale, me voy para la otra mesa.  
P: Hola chicos.  
E: Hola.  
P: ¿Simón de qué color es tu miedo?  
E: Negro, rojo y vinotinto.  
P: ¿Por qué?  
E: Porque es que a veces yo cuando sueño se me pone los colores así.  
P: ¿Así de ese color?  
E: Si.  
P: ¿Y esta es una carita miedosa?  
E: Si.  
P: ¿Por qué Simón cuéntame?  
(Los niños gritan)  
P: ¿Por qué la hiciste así con esas rayas en la boca?  
E: Porque tiene miedo.  
P: ¿La hiciste como si le temblara la boca?  
E: Si.  
P: Listo, Anita ¿De qué color es tu miedo?  
E: De blanco.  
P: ¿Blanco es tu miedo?  
E: Si.  
P. ¿Por qué tu miedo es blanco cuéntame?  
E: Porque cuando esta oscuro me da miedo.  
P: ¿Y el blanco por qué?  
E: Lo mismo.  
P: Vale, a ver Majo ¿De qué color es tu miedo?  
E: Negro.  
P: ¿Por qué cuéntame?

E: Porque cuando yo estoy con miedo es negro.  
P: Okey, ay cuéntame ¿Qué es esto Maite?  
E: Cuando estoy asustada.  
P: ¿Y quién es esta persona?  
E: Monstruo.  
P: Un monstruo, y esto rojo ¿Qué es cuéntame?  
E: No sé.  
P: Vale, Jero dime ¿Qué es esto?  
E: Muchos monstruos.  
P: ¿De qué color los pintaste?  
E: De negro, de rojo y de blanco.  
P: ¿Te dan miedo esos monstruos?  
E: Si.  
P: ¿Por qué te dan miedo cuéntame?  
E: Porque aparecen en la oscuridad.  
P: ¿Y tus papas te han contado algo sobre los monstruos que aparecen en la oscuridad?  
E: No.  
P: ¿No te ayudan ellos para que se te quite ese miedo?  
E: No.  
P: Y será que ¿Tú tienes un poder para que se te quite ese miedo?  
E: Si.  
P: ¿Cuál es ese poder? ¿Qué puedes hacer tu para que se te quite ese miedo?  
E: Esconderme.  
P: ¿Esconderte?  
E: Si.  
P: ¿Maite y tú que puedes hacer para que se te quite ese miedo?  
E: Me puedo poner el quitapesares debajo de la almohada.  
P: El quitapesares que hicimos ¿Y se te quita el miedo cierto?  
E: Si.  
P: A ver ¿Cuéntame, Jero que pintaste acá?  
E: Soy yo.  
P: ¿Y este quién es?  
E: El monstruo.  
P: ¿De qué color o pintaste?  
E: De negro  
P: ¿Por qué cuéntame?  
E: Porque me da miedo.  
P: ¿Qué te da miedo?  
E: Los payasos.  
P: ¿Y por eso le pintaste la nariz roja?  
E: Si.

P: ¿Tú le quieres ganar al miedo?

E: Sí.

P: ¿Quién va a ganar esta pelea?

E: Yo.

P: ¿Por qué?

E: Porque soy bueno peleando.

P: ¿Y cómo te quitas ese miedo para que no vuelva?

E: Pongo el quitapesares en mi almohada.

P: Listo, muy bien.

## Anexo 5

Transcripción sesión Pintura

Emoción: Rabia o enojo.

PROFESORA: ¿Cuándo te da rabia?

ESTUDIANTE: Cuando mi hermano no me presta el balón de gol caracol.

P: Eso te da rabia ¿Cómo te sientes cuando te da rabia?

E: Me calmo.

P: Te intentas calmar.

E: Si.

P: ¿Melani a ti que te da rabia?

E: Cuando mi mamá se va.

P: ¿Caro a ti que te da rabia?

E: Cuando me regañan

P: ¿De qué color podemos pintar la rabia?

E: ¡Rojo!

P: ¿Por qué de rojo cuéntenme?

E: Porque la rabia es de rojo.

P: ¿Por qué es roja la rabia Santi?

E: Porque se enoja.

P: ¿Qué pasa cuando uno tiene rabia?

E: Se pone rojo la cara.

P: Simón ¿Qué pasa cuando alguien tiene rabia?

E: Es un monstruo rojo con fuego rojo.

P: ¿Cuándo a uno le da rabia uno se pone frío o caliente?

E: Caliente.

P: ¿Y qué más pasa, que más se siente?

E: Se aprietan los puños.

P: Si muy bien. ¿Qué más?

E: Se arruga la frente.

P: James ¿Qué más pasa cuando uno tiene rabia?

E: No quieren estar con nadie.

P: Si a algunas personas cuando tienen rabia quieren estar solos.

E: Se alejan.

P: Si se alejan.

P: Será que cuando una persona tiene rabia también puede llorar.

E: ¡No!

P: ¿Quién dice que sí?

E: Yo.

P: Pues resulta que algunas personas hacen eso, algunas personas cuando tienen mucha rabia les salen lágrimas, y lloran de la rabia, y no pueden parar de llorar y les toca como nos decía Matías ¿Qué tocaba hacer Matías?

E: Tranquilizarse y respirar.

P: Entonces hoy vamos a pintar esa rabia, y ¿De qué color la vamos a pintar?

E: ¡Rojo!

P: ¿Rojo?

E: ¡Si!

P: ¿La quieren pintar de rojo?

E: Si.

P: Listo, entonces acostaditos encima de la mesa, voy llamando a un ayudante de cada mesa, para que lleven el color rojo que eligieron, será ¿Qué hay otro color para la rabia?

E: ¡Si!

P: ¿Qué otro color puedo ser?

E: Cualquier color.

P: ¿Sera que se puede de cualquier color?

E: Si.

P: Bueno.

(Los niños gritan)

P: Que les parece entonces hoy vamos a pintar la rabia. Llamo a de la mesa uno al que este más juicioso. Listo esta pintura es para Ana María, Federico, Maite y cada uno lo lleva a su mesa.

E: Si.

P: Juanes cuéntame ¿Cuántos pinceles necesitan ahí?

E: 6

(Los niños gritan)

E: Necesito 6.

P: ¿6 pinceles Angie?

E: Si.

P: Listo ¿Cuántos van ahí?

E: 3.

P: 4, 5 y...

E: 6.

P: Listo Angie, Alison ¿Cuántos necesitas tu?

E: 6.

P: Listo y tu Juanes ¿Cuántos necesitas?

E: 6.

P: Toma. Ay, mis amores saben que nos falta.

(Los niños gritan)

P: Escuchen, guarden los pinceles en el cajoncito y vamos a marcar la hoja. Cojamos un lápiz y marquen la hoja. (Los niños gritan)

MATRIZ RUTINAS DE PENSAMIENTO

Las elaboraciones de los niños están organizadas de acuerdo con un número, que corresponde en los anexos 6 y 7. Es decir todas as creaciones codificadas con el número 1 pertenecen al mismo estudiante en las matrices de análisis. En el caso de espacios vacíos, esa elaboración no se encuentra disponible, pues, no fue realizada por el estudiante.

	ME HACE FELIZ, ME PONE TRISTE (MF/MT)	MIS EMOCIONES (ME)	EMOCIONES GUARDADAS (EG)
1			
2			
3			

4



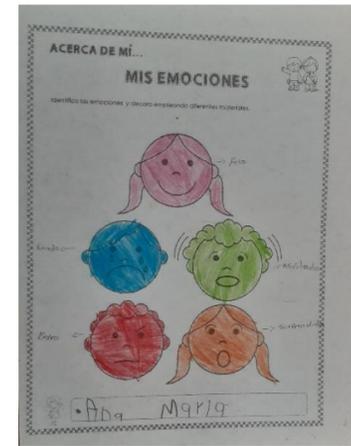
5



6



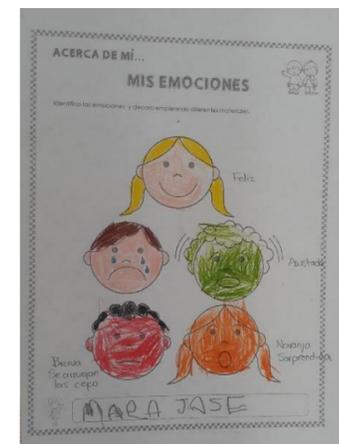
7



8



9



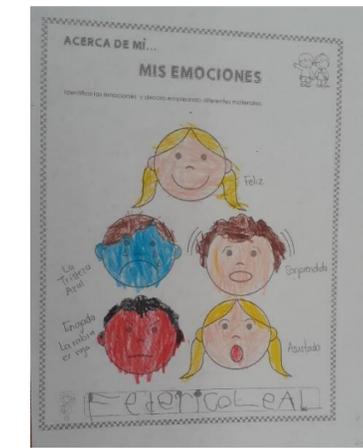
10



11



12



13



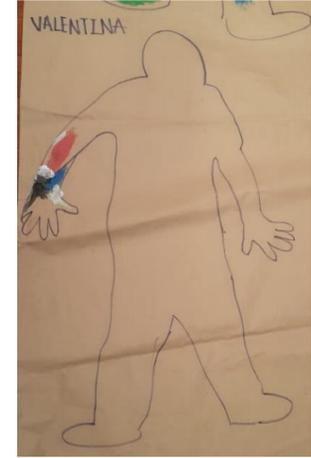
14



15



16



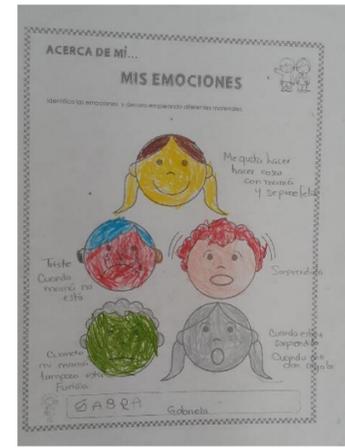
17



18



19



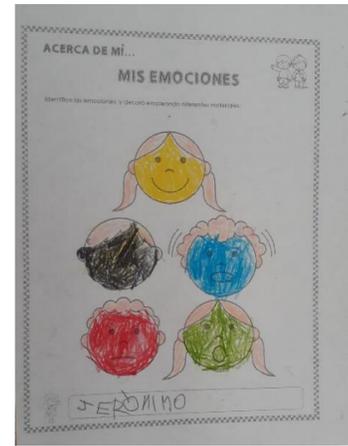
20



21



22



23



24



25



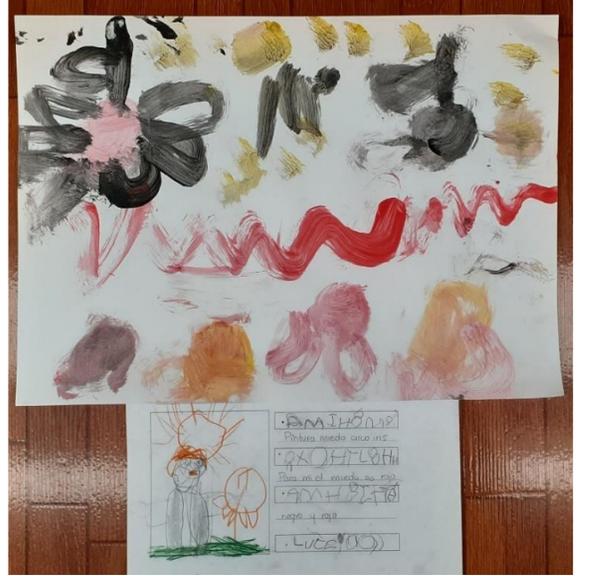
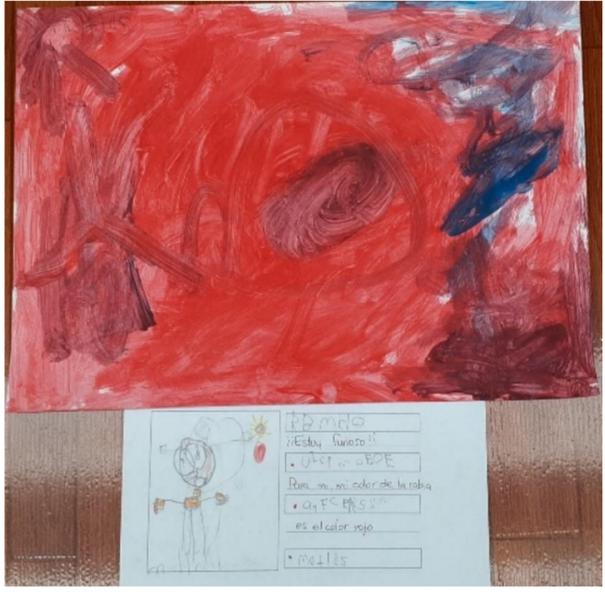
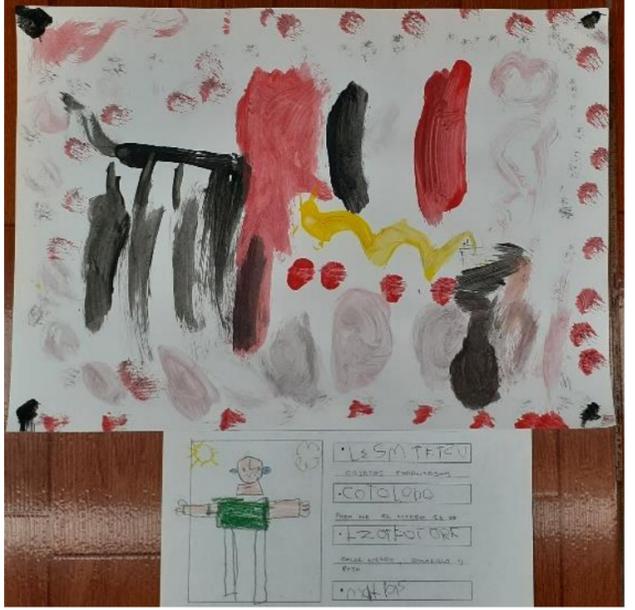
26



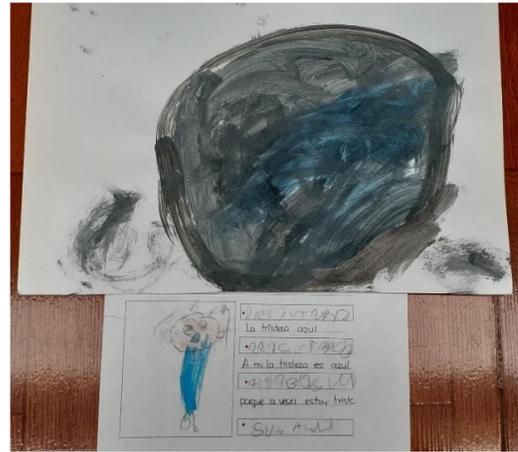
MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS PINTURAS Y CREACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Se plasmó la alegría, el miedo la tristeza y la rabia o enojo.

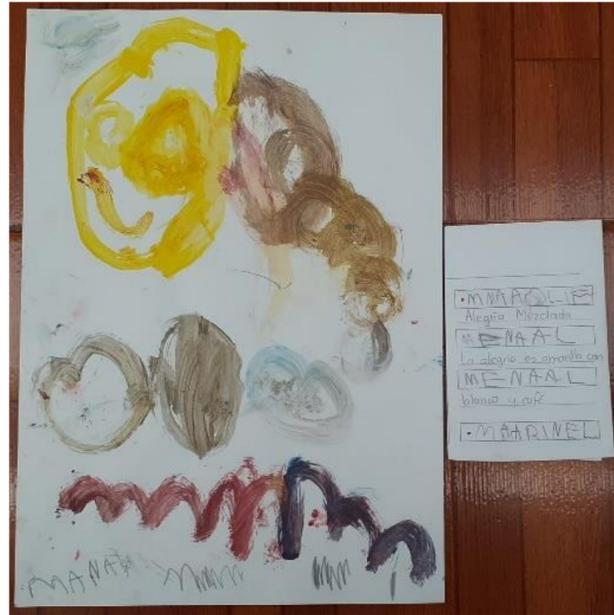
Esta tabla recoge las creaciones de los estudiantes, en algunos casos, por inasistencia no se cuenta con el material. Aparece la pintura de cada emoción, acompañada de un texto escrito por el autor en el que plasma el nombre y una breve descripción de la pintura o de la emoción que representó.

	ALEGRÍA (A)	TRISTEZA (T)	RABIA-ENOJO (R/E)	MIEDO (M)
1	 <p>• <b>NO FUE</b> Jocans fela • <b>MIGUEL</b> Para la felicidad el color <b>AMARILLO</b> es importante • <b>LUCA</b></p>	 <p>• <b>MIGUEL</b> Flor triste tristeza • <b>MIGUEL</b> La tristeza es de color • <b>LA ROSA</b> blanco, azul, rojo y negro <b>LUCCIANA</b> • <b>LUCCIANA</b></p>	 <p>• <b>MIGUEL</b> • <b>MIGUEL</b> Para mi la rabia es • <b>LA ROSA</b> de color rojo • <b>LUCCIANA</b></p>	 <p>• <b>MIGUEL</b> Pintura miedo color rojo • <b>MIGUEL</b> Para mi el miedo es rojo • <b>LA ROSA</b> - rojo y negro • <b>LUCCIANA</b></p>
2	 <p>• <b>ARVIDA</b> Amarillo es el color • <b>ARVIDA</b> Para mi el color de la <b>LUCCIANA</b> alegría es rojo y también azul veo el color rojo • <b>LUCCIANA</b></p>		 <p>• <b>MIGUEL</b> Mishy, Luca! • <b>MIGUEL</b> Para mi el color de la rabia • <b>LA ROSA</b> es el color rojo • <b>MIGUEL</b></p>	 <p>• <b>MIGUEL</b> • <b>MIGUEL</b> Para mi el miedo es rojo • <b>LA ROSA</b> - rojo y negro • <b>LUCCIANA</b></p>

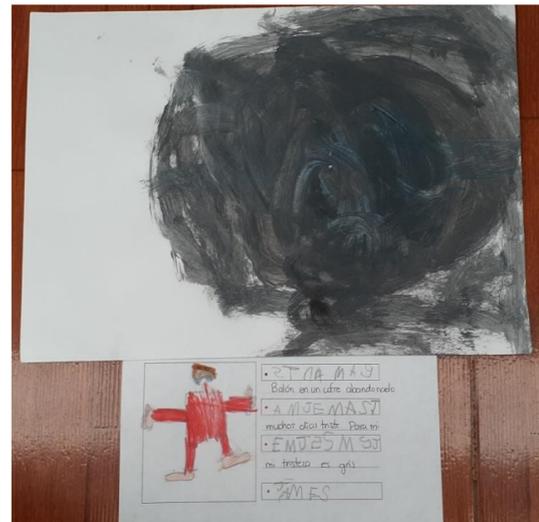
3



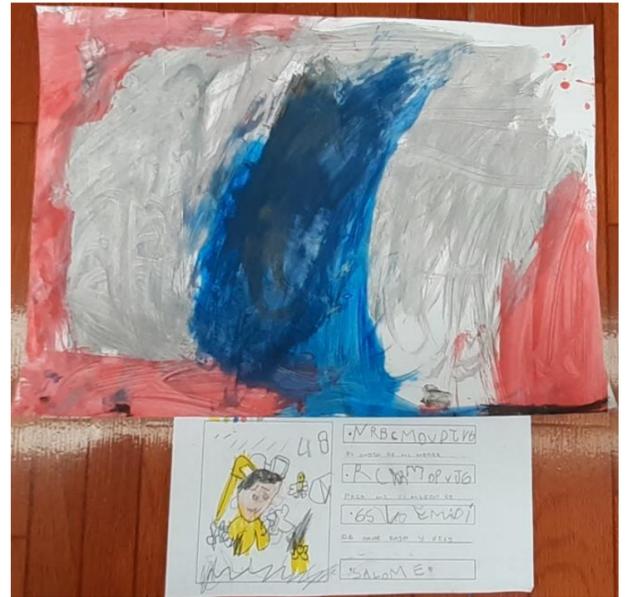
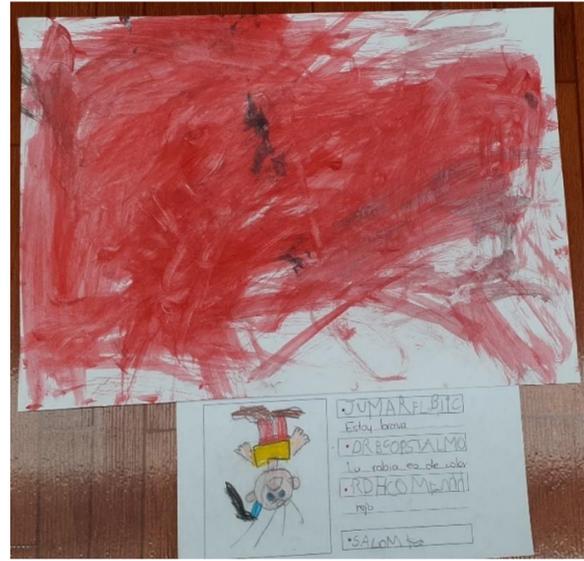
4



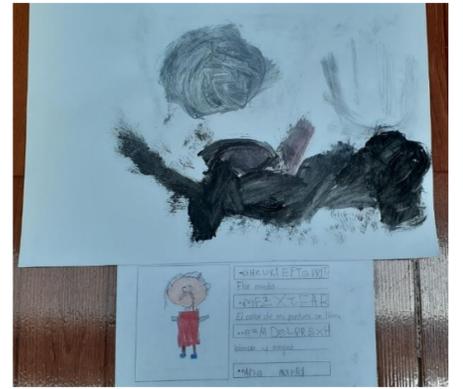
5



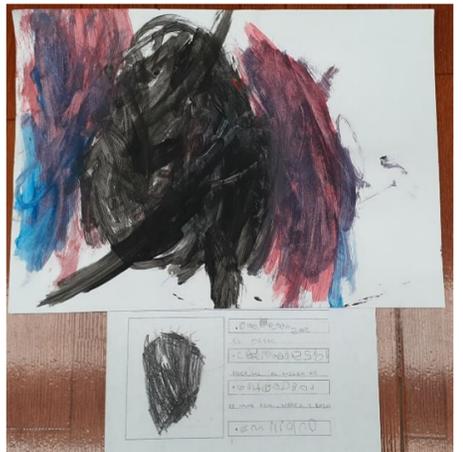
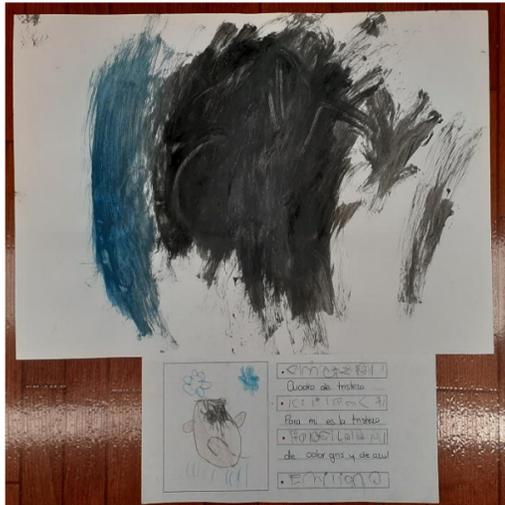
6



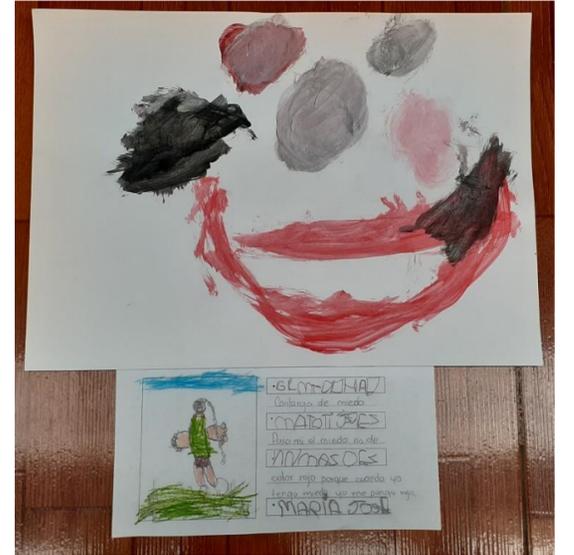
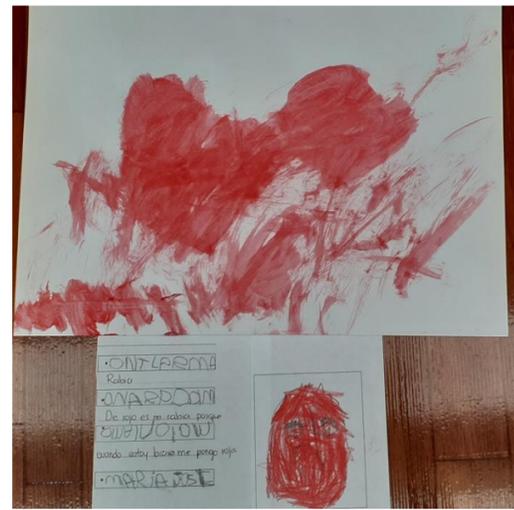
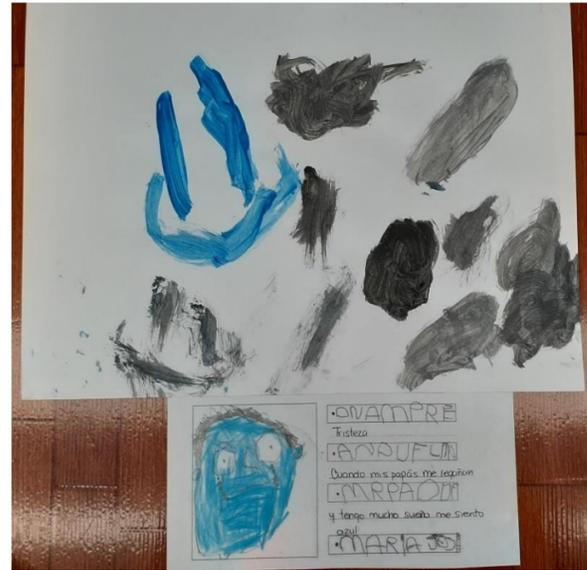
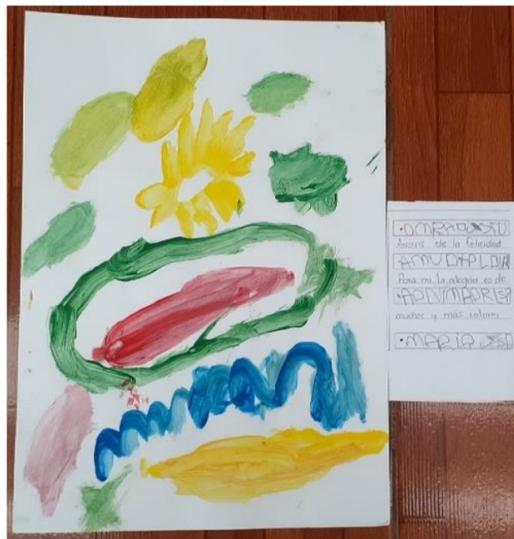
7



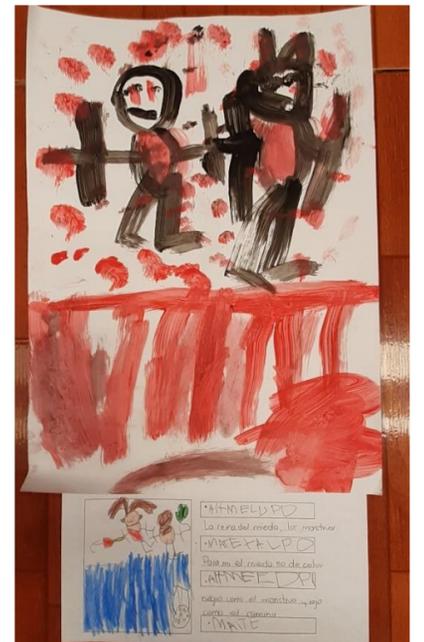
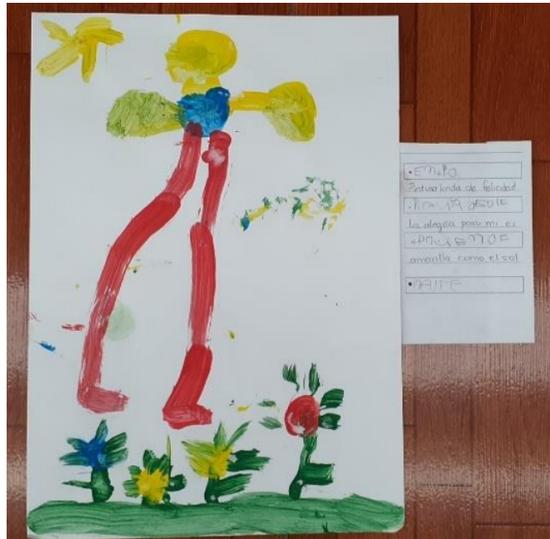
8



9

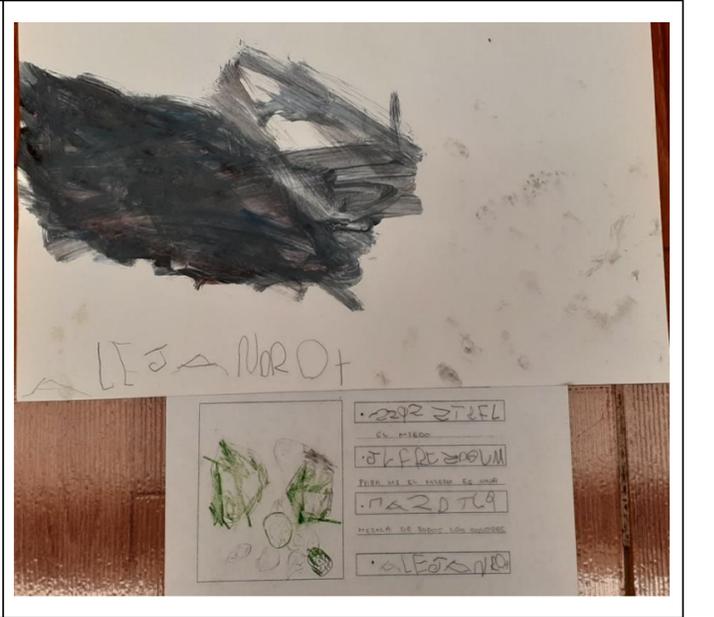
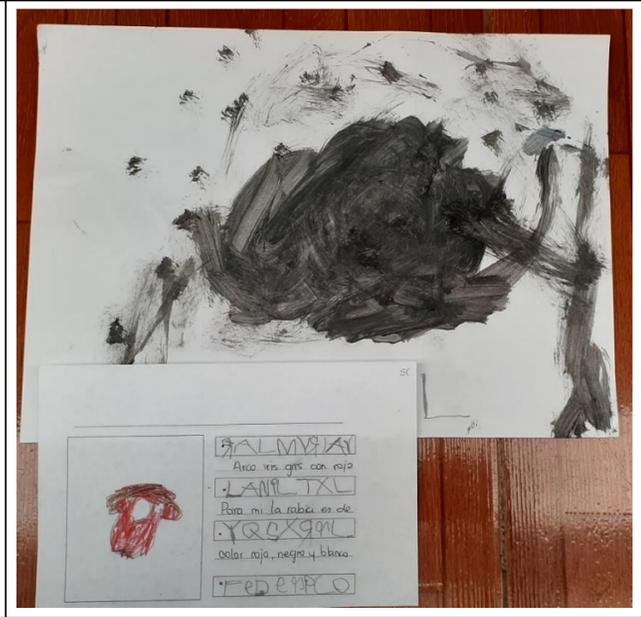
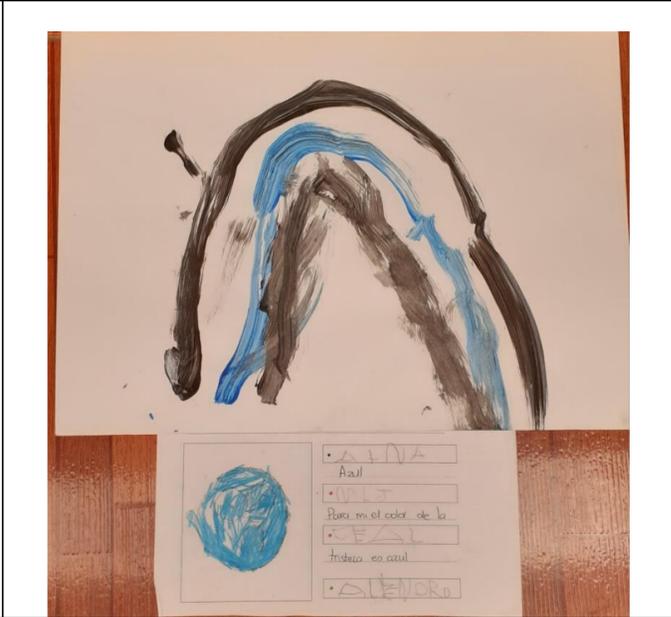
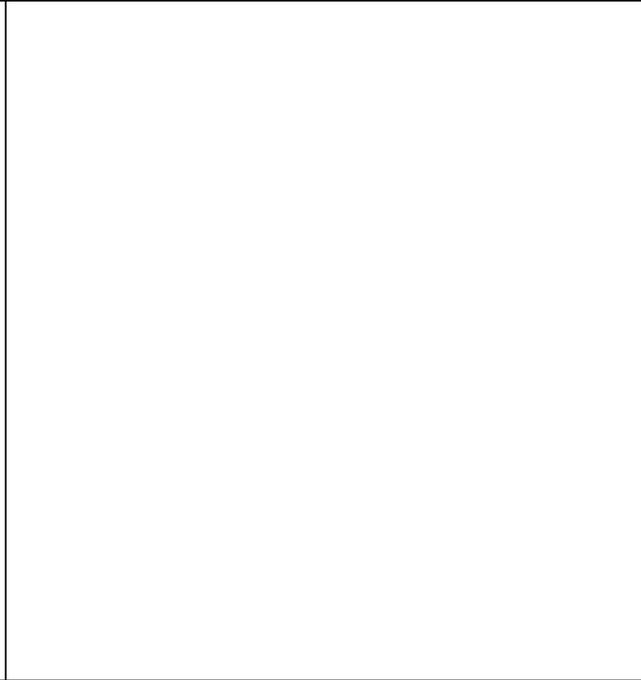
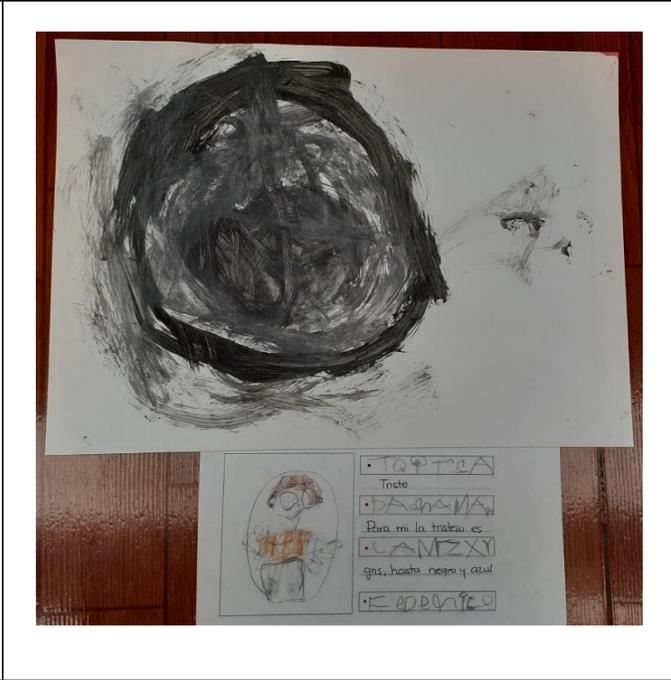
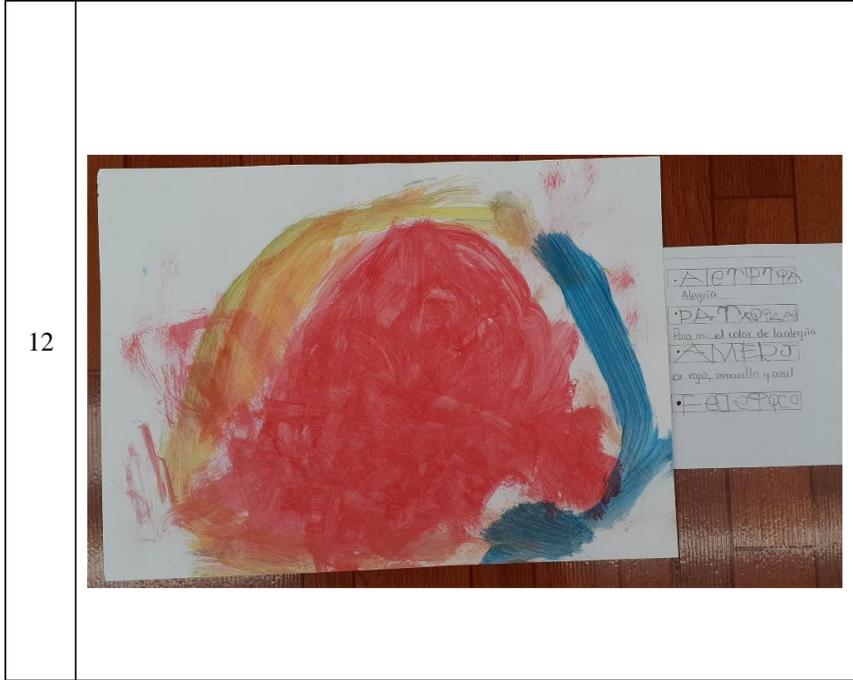
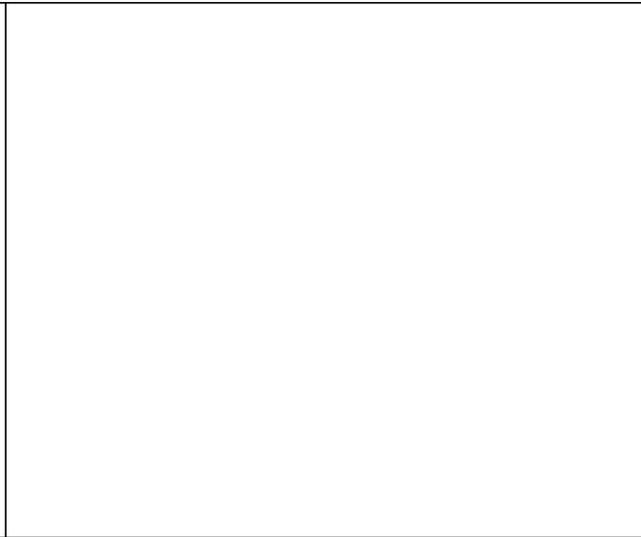
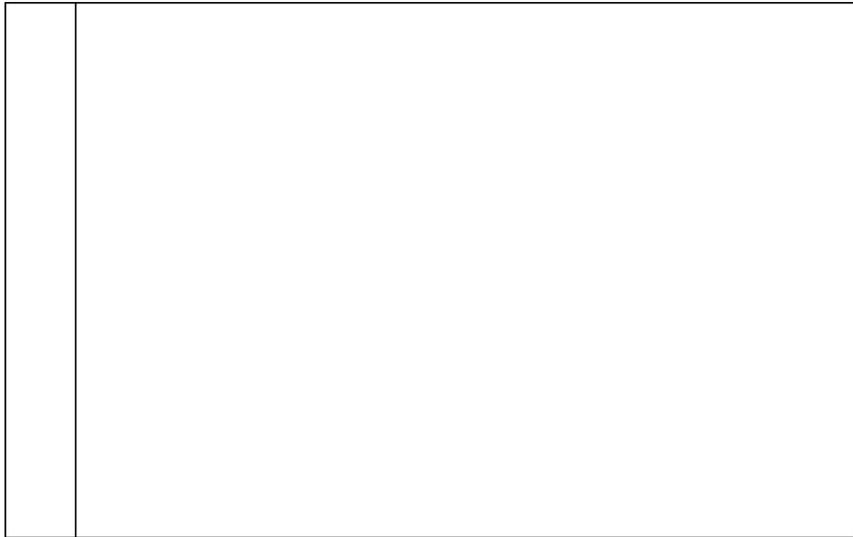


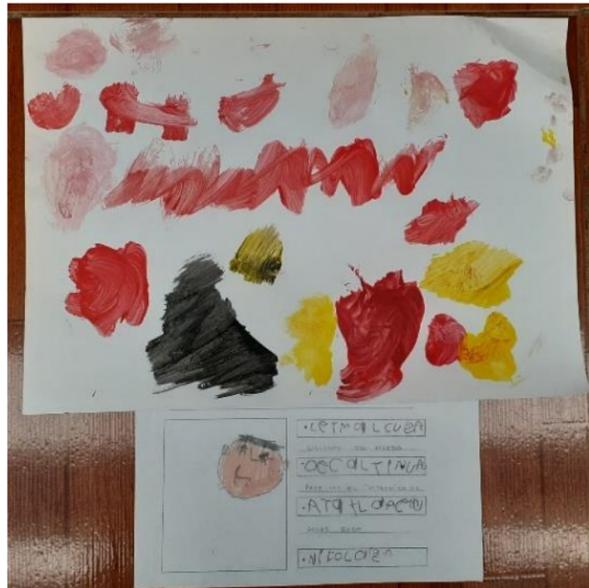
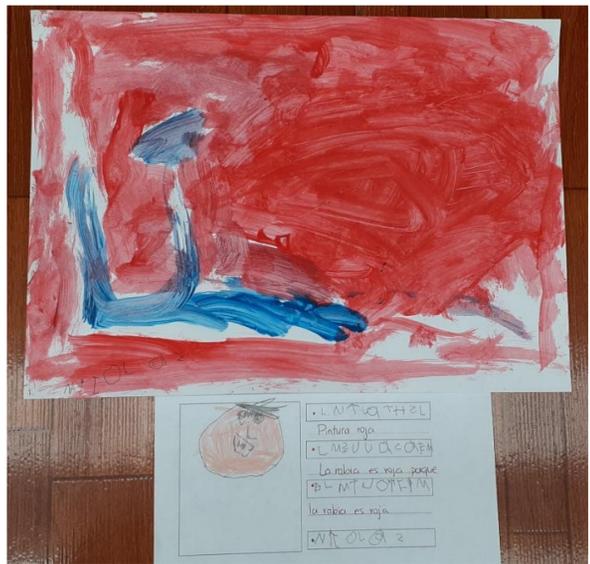
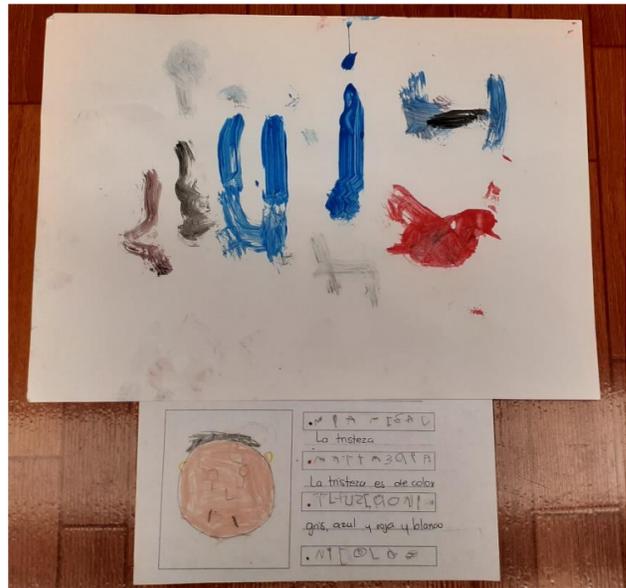
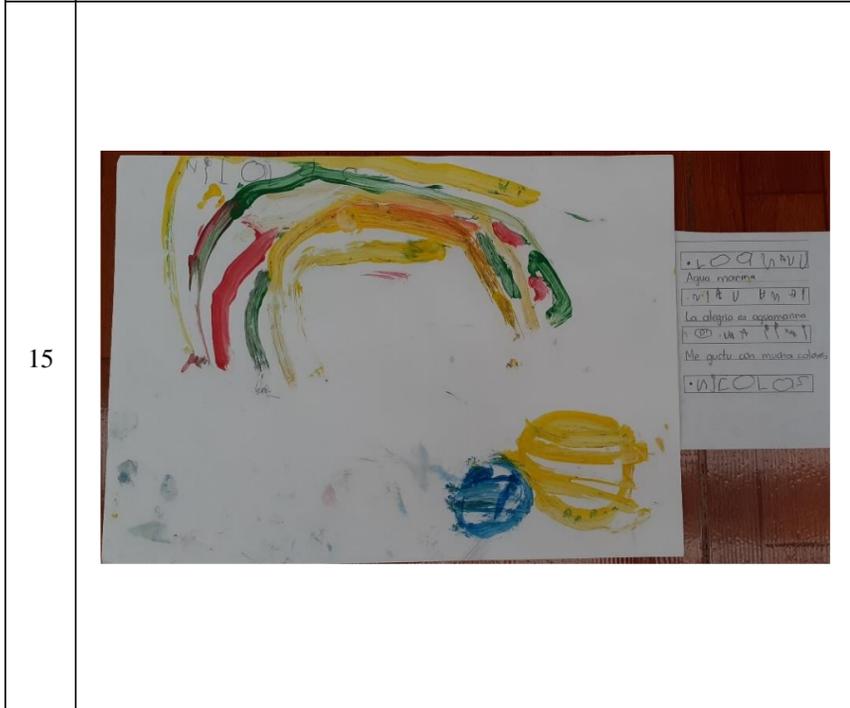
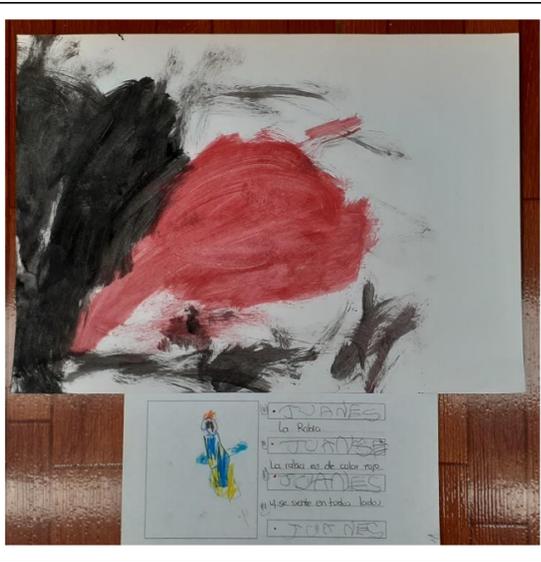
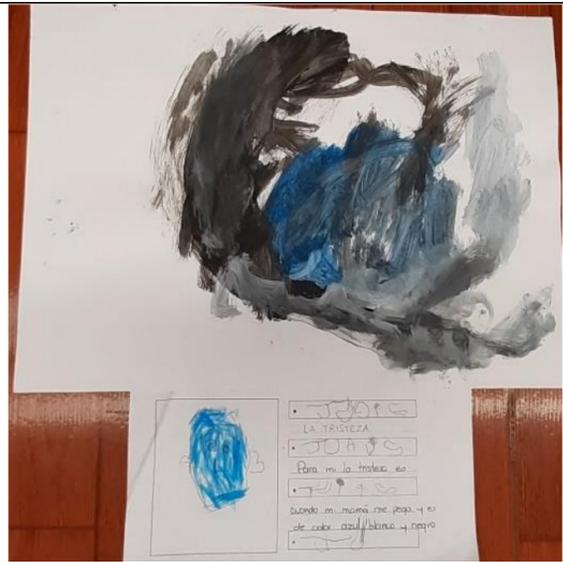
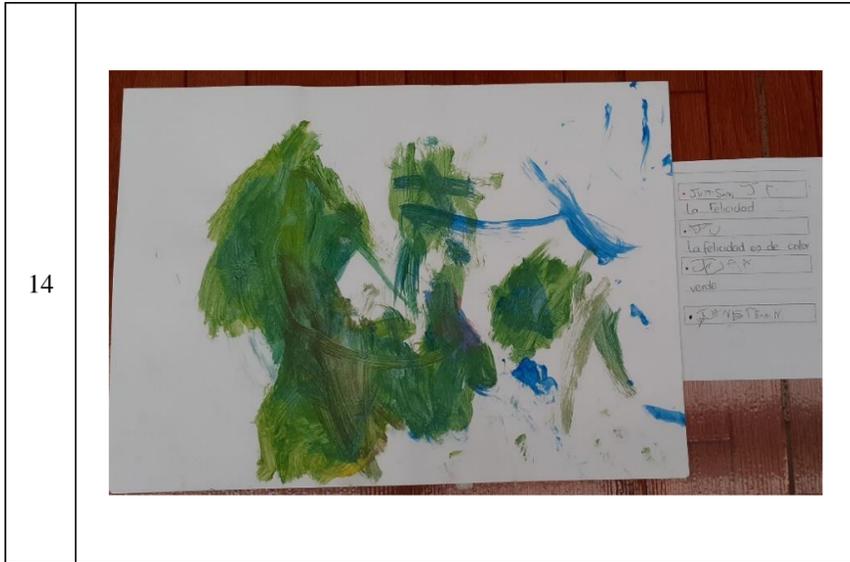
10



11



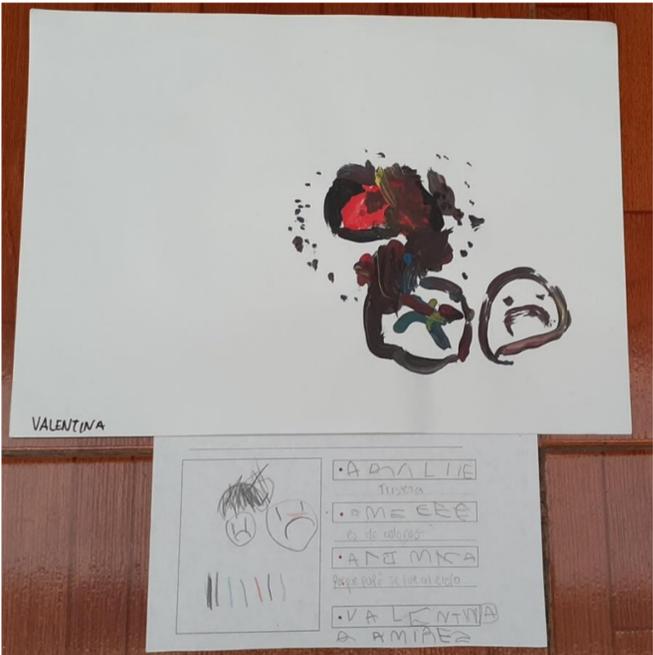




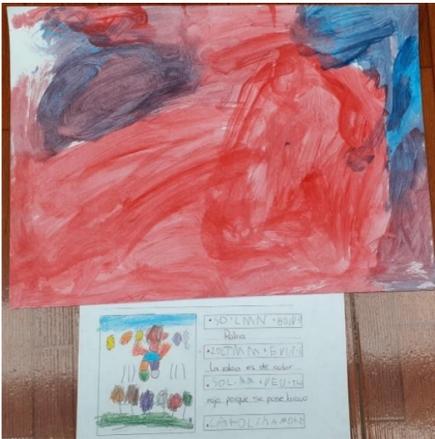


16

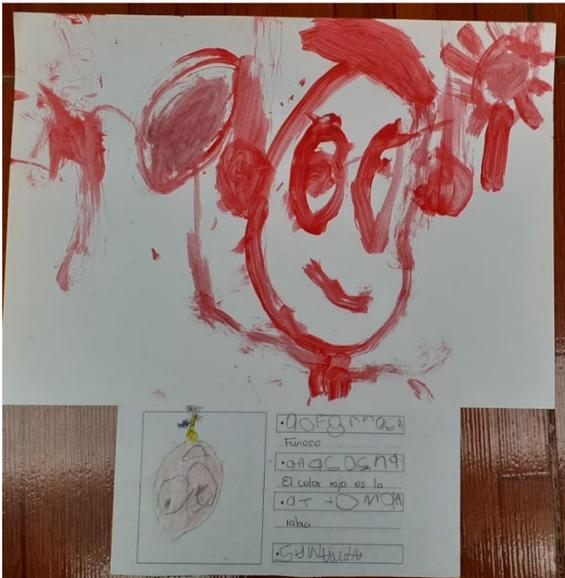
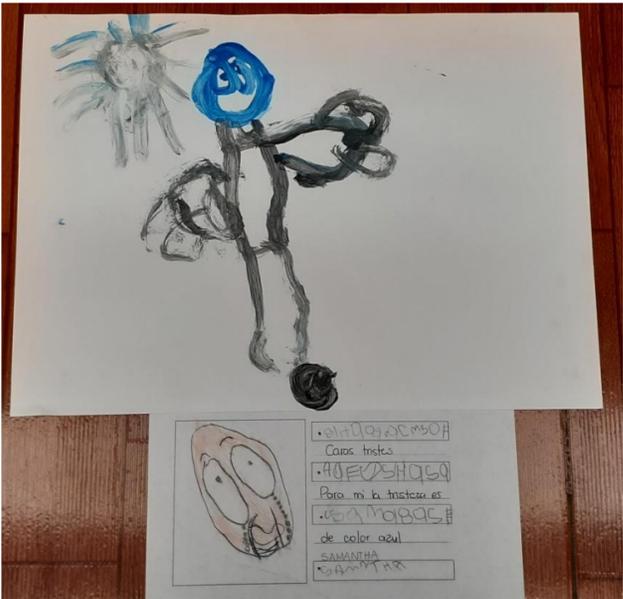
G

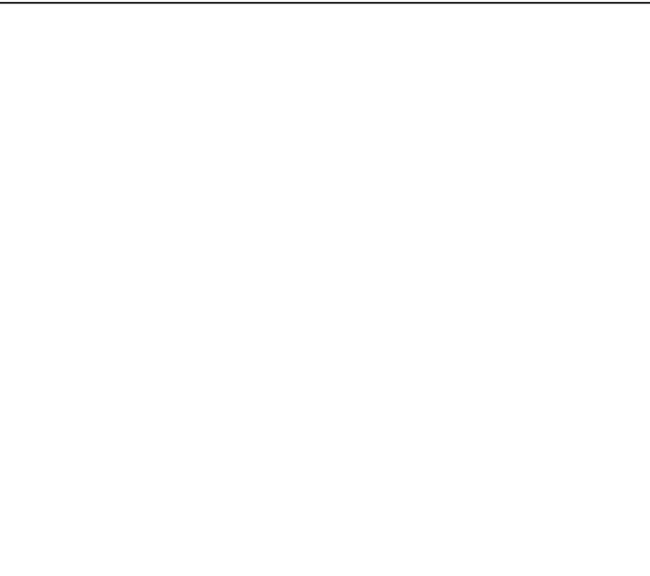
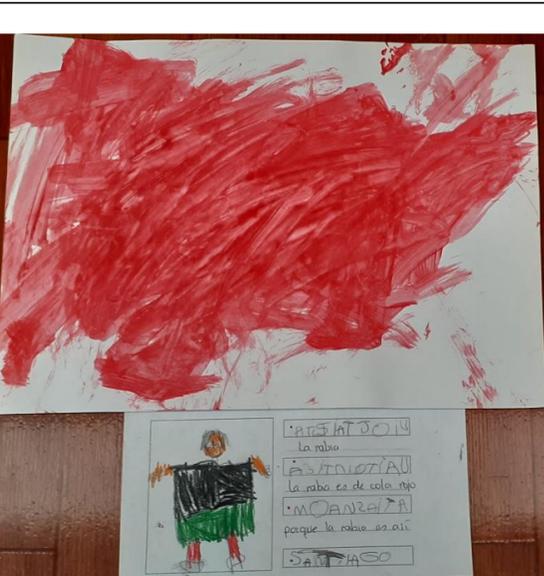
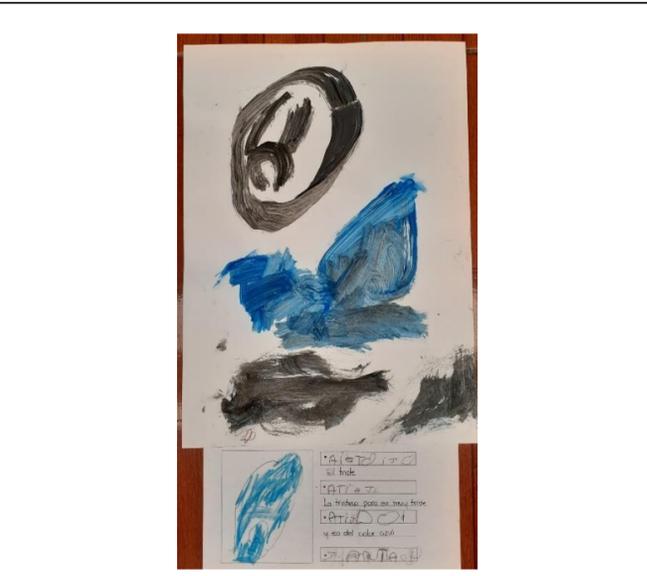
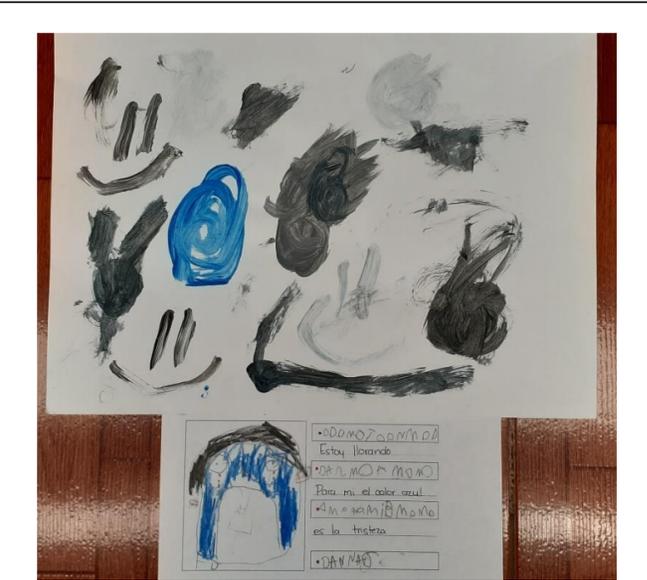
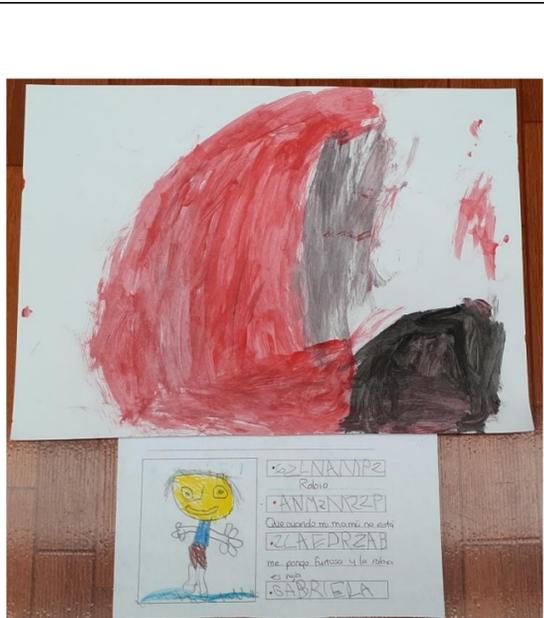
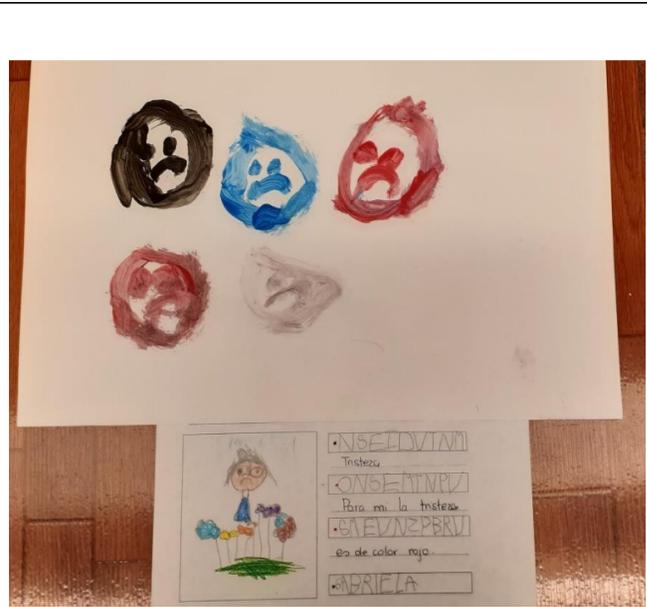
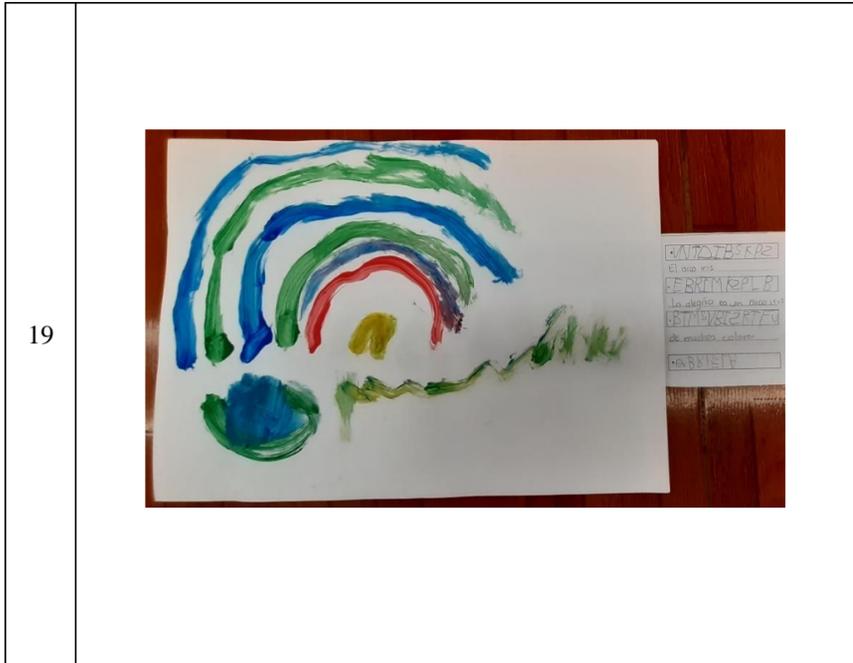


17



18



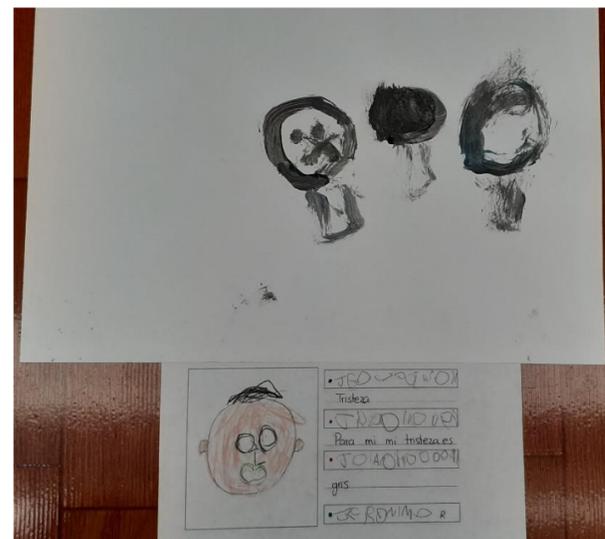




22



• **YIYIYIYI**  
 Todos los colores  
**YIYIYIYI**  
 Para mi dibujo es de  
**YIYIYIYI**  
 amarillo, azul, rojo y café  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 tristeza  
 • **YIYIYIYI**  
 Para mi tristeza es  
 • **YIYIYIYI**  
 gris  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 Estoy feliz  
 • **YIYIYIYI**  
 Cuando estoy feliz se hace  
 • **YIYIYIYI**  
 feliz y para eso la dibujo  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 la parte del cuerpo y el color  
 • **YIYIYIYI**  
 Para mi dibujo es de  
**YIYIYIYI**  
 color negro  
 • **YIYIYIYI**

23



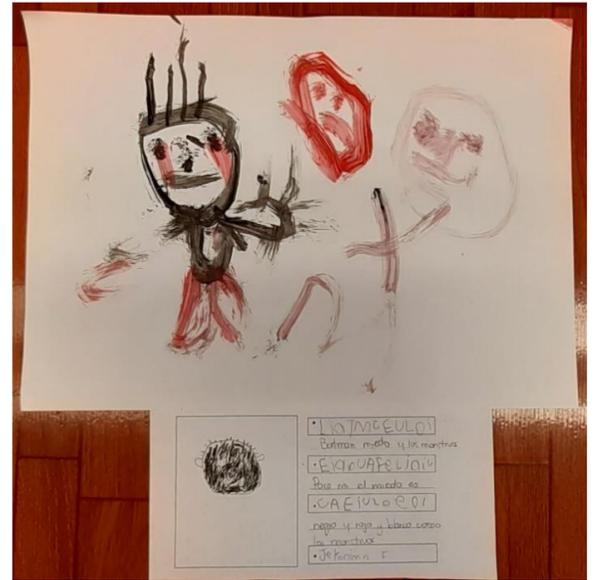
• **YIYIYIYI**  
 Batman Negro  
**YIYIYIYI**  
 Para mi dibujo es café  
**YIYIYIYI**  
 verde, amarillo y azul  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 Rigo  
 • **YIYIYIYI**  
 Para la tristeza está azul  
 • **YIYIYIYI**  
 y rojo  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 Dinosaurio rojo  
 • **YIYIYIYI**  
 la rabia para mí es  
 • **YIYIYIYI**  
 rojo como rabia  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 Batman rojo y los murciagos  
 • **YIYIYIYI**  
 Para mi dibujo es de  
**YIYIYIYI**  
 rojo y negro y blanco como  
 la murciago  
 • **YIYIYIYI**

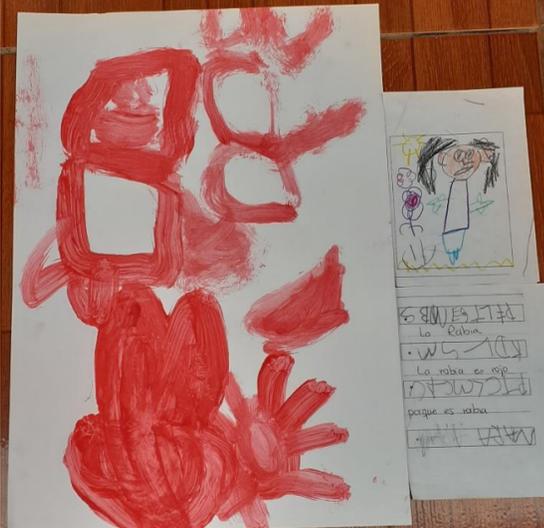
24



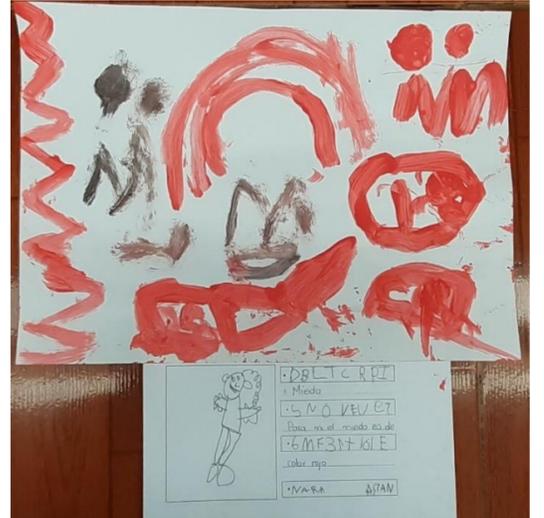
• **YIYIYIYI**  
 Amarillo  
**YIYIYIYI**  
 Para mi felicidad es  
**YIYIYIYI**  
 blanca, azul y amarillo  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 Rigo  
 • **YIYIYIYI**  
 Para la tristeza está azul  
 • **YIYIYIYI**  
 y rojo  
 • **YIYIYIYI**

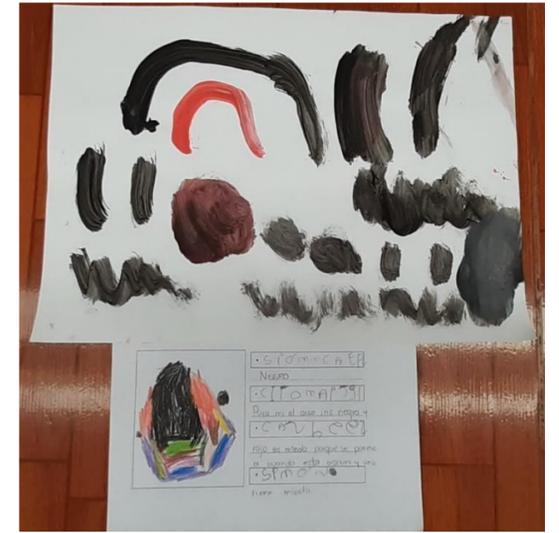
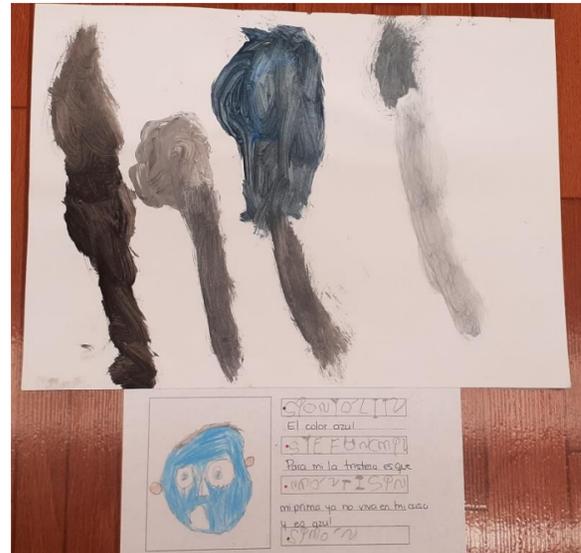


• **YIYIYIYI**  
 La rabia  
 • **YIYIYIYI**  
 La rabia es roja  
 • **YIYIYIYI**  
 porque es rabia  
 • **YIYIYIYI**



• **YIYIYIYI**  
 y Medio  
**YIYIYIYI**  
 Para mi dibujo es de  
**YIYIYIYI**  
 color rojo  
 • **YIYIYIYI**

25



26

