

Diseño y prueba piloto del material didáctico
“Sintiendo aprendo” aplicable con niños de 4 a 6 años, para favorecer la
educación emocional

Carmen Sofía Parra Piñeros

Daniela Pinzón Gómez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Chía, 2021.

Diseño y prueba piloto del material didáctico
“Sintiendo aprendo” aplicable con niños de 4 a 6 años, para favorecer
la educación emocional

Carmen Sofía Parra Piñeros

Daniela Pinzón Gómez

Ángela Marcela Baquero (Asesora)

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Chía, 2021.

Resumen

Al hablar de educación en primera infancia, se tienen en cuenta múltiples factores que afectan de forma positiva o negativa el aprendizaje de niños y niñas; sin embargo, y a pesar, que la primera infancia se caracteriza por el enfrentarse a un mundo socioafectivo amplio y cambiante, existen pocas dinámicas que respondan de forma efectiva al desarrollo de esta dimensión. Así, se comprende la importancia de formar a la primera infancia con herramientas, conocimientos y habilidades que les permitan enfrentarse a los retos y aprendizajes del mundo desde el conocimiento, comprensión y regulación tanto de sus emociones como de los demás. Respondiendo a esta forma de comprender la educación inicial, se presenta el material didáctico “Sintiendo Aprendo” para niños y niñas entre 4 y 6 años como aporte al acompañamiento al desarrollo infantil. El material está basado en los postulados de Mayer y Salovey del año 1997 con el fin de desarrollar la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, comprendidas como 4 competencias relacionadas para favorecer la educación emocional. se parte por investigar sobre la educación emocional en la primera infancia, el material didáctico como recurso dentro de la educación a primera infancia y el desarrollo de niños y niñas entre 4 y 6 años de edad abarcando las dimensiones cognitiva, psicomotriz y socioafectiva. Así mismo, se diseñó cumpliendo con los lineamientos técnicos de la superintendencia de industria y comercio y las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por otro lado, se realizó el pilotaje y análisis de resultados; a partir del cual, se pudo concluir que “Sintiendo Aprendo” cumplió el objetivo planteado en su contenido, y logró aportar al desarrollo de las competencias para las cuales fue elaborado en los niños, por lo tanto este material es un recurso que favorece al desarrollo de la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional como habilidades propias de la educación emocional en primera infancia.

Palabras Clave: Educación emocional, primera infancia, percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, material didáctico.

Abstract

When talking about early childhood education, multiple factors that positively or negatively affect children's learning are taken into account; However, and despite the fact that early childhood is characterized by facing a wide and changing socio-affective world, there are few dynamics that respond effectively to the development of this dimension. Thus, the importance of training early childhood with tools, knowledge and skills that allow them to face the challenges and learnings of the world from the knowledge, understanding and regulation of both their emotions and others is understood. Responding to this need, a didactic material called "Feeling I Learn" has been designed, elaborated and piloted for children between 4 and 6 years of age, based on the postulates of Mayer and Salovey in order to develop perception, facilitation, understanding and emotional regulation, understood as 4 competencies related to promoting emotional education. For this process, we start by investigating emotional education in early childhood, the didactic material as a resource within early childhood education and the development of boys and girls between 4 and 6 years of age, encompassing the cognitive, psychomotor and socio-affective. Likewise, it was designed in compliance with the technical guidelines of the superintendence of industry and commerce and the guidelines of the Universal Design for Learning (DUA). On the other hand, the piloting was carried out and feeling I learn development of the competences for which it was developed in children, therefore this material is a resource that favors the development of perception, facilitation, understanding and emotional regulation as skills of emotional education in early childhood.

Key words: Emotional education, early childhood, emotional perception, emotional facilitation, emotional understanding, didactical material.

Índice

Justificación, 17

Objetivos, 20

Objetivo General, 20

Objetivos específicos, 20

Fundamentos teóricos, 21

Educación emocional, 21

Material didáctico, 44

Desarrollo de los niños de 4 a 6 años, 56

Competencias, 72

Percepción emocional, 73

Facilitación emocional, 73

Comprensión emocional, 74

Regulación emocional, 75

Metodología, 76

Diseño del material, 76

Instrumentos para la validación, 115

Procedimiento o fases de desarrollo, 116

Cronograma y presupuesto, 119

Consideraciones éticas, 121

Resultados, 121

Fase planeación del material, 122

Fase fundamentación del material, 122

Fase diseño y elaboración del material didáctico, 123

Fase pilotaje del material didáctico, 131

Fase de reflexiones y conclusiones, 163

Discusión, 163

Educación emocional, 164

Material didáctico, 168

Conclusiones, 178

Recomendaciones, 180

Referencias, 183

Apéndices, 188

Anexos, 212

Lista de tablas

Tabla 1. Criterios técnicos Superintendencia de Comercio. 102

Tabla 2. Principios y pautas DUA que se tuvieron en cuenta. 106

Tabla 3. Caracterización de las dimensiones del desarrollo. 112

Tabla 4. Caracterización de los participantes. 114

Tabla 5. Presupuesto material didáctico “Sintiendo Aprendo”. 121

Tabla 6. Resultados generales lista de chequeo del pilotaje “Sintiendo Aprendo”. 134

Lista de figuras

Figura 1. Tablero idea inicial, 78.

Figura 2. Tablero idea final, 78.

Figura 3. Personajes: El ratón tristón, 79.

Figura 4. Personajes: El pulpo asustadín, 79.

Figura 5. Personajes: El león enojón, 80.

Figura 6. Personajes: El mono alegrón, 80.

Figura 7. Tarjetas: percepción emocional, tristeza, 81.

Figura 8. Tarjetas: percepción emocional, alegría, 81.

Figura 9. Tarjetas: percepción emocional, miedo, 82.

Figura 10. Tarjetas: percepción emocional, rabia, 82.

Figura 11. Tarjetas: facilitación emocional, tristeza 1, 83.

Figura 12. Tarjetas: facilitación emocional, tristeza 2, 83.

Figura 13. Tarjetas: facilitación emocional, alegría 1, 84.

Figura 14. Tarjetas: facilitación emocional, alegría 2, 84.

Figura 15. Tarjetas: facilitación emocional, miedo 1, 85.

Figura 16. Tarjetas: facilitación emocional, miedo 2, 85.

Figura 17. Tarjetas: facilitación emocional, rabia 1, 86.

Figura 17. Tarjetas: facilitación emocional, rabia 2, 86.

Figura 18. Tarjetas: comprensión emocional, tristeza 1, 87.

Figura 19. Tarjetas: comprensión emocional, tristeza 2, 87.

Figura 20. Tarjetas: comprensión emocional, alegría 1, 88.

Figura 21. Tarjetas: comprensión emocional, alegría 2, 88.

Figura 22. Tarjetas: comprensión emocional, miedo 1, 89.

Figura 23. Tarjetas: comprensión emocional, miedo 2, 89.

Figura 24. Tarjetas: comprensión emocional, rabia 1, 90.

Figura 25. Tarjetas: comprensión emocional, rabia 2, 90.

Figura 26. Tarjetas: regulación emocional, tristeza, 91.

Figura 27. Tarjetas: regulación emocional, alegría, 91.

Figura 28. Tarjetas: regulación emocional, miedo, 91.

Figura 29. Tarjetas: regulación emocional, rabia, 92.

Figura 30. Tarjetas: tarjetas plus, rincón del arte, 93.

Figura 31. Tarjetas: tarjetas plus, búsqueda del tesoro, 93.

Figura 32. Tarjetas: tarjetas plus, Leamos un cuento, 94.

Figura 33. Tarjetas: tarjetas plus, adivina adivinador, 94.

Figura 34. Tarjetas charadas “adivina adivinador” miedo, 95

Figura 35. Tarjetas charadas “adivina adivinador” rabia., 95.

Figura 36. Tarjetas charadas “adivina adivinador” alegría, 95.

Figura 37. Tarjetas charadas “adivina adivinador” tristeza, 96.

Figura 38. Parte frontal diseño Caja material didáctico “Sintiendo Aprendo”, 96.

Figura 39. Costados diseño Caja material didáctico “Sintiendo Aprendo”, 97.

Figura 40. Respaldo Caja material didáctico “Sintiendo Aprendo”, 97.

Figura 41. Cronograma fases de trabajo material didáctico Sintiendo Aprendo, 120.

Figura 42. Impresión Caja Sintiendo Aprendo, 125.

Figura 43. Impresión Caja Sintiendo Aprendo, 126.

Figura 44. Impresión tablero Sintiendo Aprendo, 126.

Figura 45. Impresión tarjetas Sintiendo Aprendo, 127.

Figura 46. Caja estructurada Sintiendo Aprendo, 127.

Figura 47. Tablero, tarjetas, manual de usuario y personajes Sintiendo Aprendo, 128.

Figura 48. Kit “adivina adivinador”, 128.

Figura 49. Kit “adivina adivinador”, 129.

Figura 50. Kit “rincón del arte”, 129.

Figura 51. Kit “rincón del arte”, 130.

Figura 52. Kit “leamos un cuento”, 130.

Figura 53. Kit “leamos un cuento”, 131.

Figura 54. Kit “búsqueda del tesoro”, 131.

Figura 55. Kit “búsqueda del tesoro”, 132.

Figura 56. Análisis ítem 1, 136.

Figura 57. Análisis ítem 2, 137.

Figura 58. Análisis ítem 3, 137.

Figura 59. Análisis ítem 4, 138.

Figura 60. Análisis ítem 5, 139.

Figura 61. Análisis ítem 6, 139.

Figura 62. Análisis ítem 7, 140.

Figura 63. Análisis ítem 8, 140.

Figura 64. Análisis ítem 9, 141.

Figura 65. Análisis ítem 10, 142.

Figura 66. Lectura reto tarjeta sobre el miedo, 142.

Figura 67. Análisis ítem 11, 143.

Figura 68. Análisis ítem 12, 143.

Figura 69. Análisis ítem 13, 144.

Figura 70. Análisis ítem 14, 145.

Figura 71. Análisis ítem 15, 145.

Figura 72. Análisis ítem 16, 146.

Figura 73. Análisis ítem 17. 147.

Figura 74. Análisis ítem 18, 147.

Figura 75. Análisis ítem 19, 148.

Figura 76. Análisis ítem 20, 149.

Figura 77. Análisis ítem 21, 149.

Figura 78. Análisis ítem 22, 150.

Figura 79. Análisis ítem 23, 151.

Figura 80. Análisis ítem 24, 152.

Figura 81. Análisis ítem 25, 153.

Figura 82. Análisis ítem 26, 153.

Figura 83. Análisis ítem 27, 154.

Figura 84. Graficación miedo, 155.

Figura 85. Ilustración del miedo, 155.

Figura 86. Análisis ítem 28, 156.

Figura 87. Reconocimiento aspectos positivos del miedo. 156.

Figura 88. Análisis ítem 29, 157.

Figura 89. Lectura del cuento “ha sido el pequeño monstruo”, 158.

Figura 90. Monstruos de la rabia, 158.

Figura 91. Análisis ítem 30, 159.

Figura 92. Dibujo situaciones que le generan alegría, 160.

Figura 93. Dibujo situaciones que le generan alegría, 160.

Figura 94. Dibujos de situaciones que generan alegría, 161.

Figura 95. Análisis ítem 31, 161.

Figura 96. Análisis ítem 32, 162.

Lista de apéndices

Apéndice A. Manual de instrucciones para el jugador, 187.

Apéndice B. Lista de chequeo para pilotaje del material didáctico “Sintiendo Aprendo” versión I, 188-190.

Apéndice C. Carta y formato para validación lista de chequeo versión 1, 191-199.

Apéndice D. Tabulación evaluación instrumento de validación, 200-205.

Apéndice E. Lista de chequeo del material didáctico “Sintiendo Aprendo” versión II, 206-208.

Apéndice F. Formato de consentimiento informado, 209.

Apéndice G. Formato de asentimiento informado, 210

Apéndice H. Resultados individuales proceso de pilotaje, 210.

**Diseño y prueba piloto del material didáctico “Sintiendo aprendo”
aplicable con niños de 4 a 6 años, para favorecer la educación emocional**

A partir de la práctica pedagógica en primera infancia, es posible evidenciar cómo las instituciones educativas pretenden favorecer la educación integral de calidad, sin embargo, en determinadas circunstancias se tiende a dar prevalencia a la dimensión cognitiva y la dimensión socioafectiva ocupa un segundo lugar. Esto es visible, cuando como maestros somos parte activa de las dinámicas de aula y miembros de la comunidad educativa.

En estos espacios educativos, se presentan conductas asociadas a rechazo, agresiones verbales, bullying y problemas de autoestima, etc; comportamientos que se suelen ignorar, con la idea de que es un comportamiento natural que con el tiempo suele desaparecer y que los maestros y maestras, deben priorizar en la enseñanza de saberes cognitivos, y remitir a los niños y niñas que presentan estas conductas para atención con otros profesionales como psicólogos, terapeutas y psiquiatras.

Esta idea se aleja de la realidad, ya que los maestros y maestras son responsables en primer lugar, de contar con una formación emocional sólida que les permita guiar y facilitar de forma asertiva estas situaciones al identificar y reconocer los diferentes estados emocionales que presentan los niños y las niñas dentro del aula de clase; y a partir del reconocimiento, plantear estrategias propias para cada niño o niña, donde se tengan en cuenta el contexto y las características en las cuales se desarrollan los niños y niñas. En esta línea, las estrategias están enfocadas a la prevención primaria de conductas como las descritas anteriormente y, asimismo, formar una infancia asertiva potenciando y fortaleciendo el desarrollo emocional.

En este marco, se hace necesario un material didáctico como “Sintiendo aprendo”, que sea una herramienta que refleje las vivencias y experiencias que los niños viven a diario y que a

partir de retos y acertijos inspirados en problemáticas cotidianas, promueva un espacio seguro para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones; brindando una alternativa que favorezca la educación emocional, considerada como una estrategia para transformar las dinámicas propias y de la sociedad.

Justificación

La elaboración de este material didáctico se sustenta en el interés de prevenir conductas como agresión, violencia y bullying encontradas en los contextos escolares de la primera infancia, que afectan a corto, mediano y largo plazo el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas. Esto, a partir del desarrollo y fortalecimiento de las competencias propuestas por Mayer y Salovey en el año 1997 y que orientan la educación emocional.

En este sentido, Bisquerra (2003) sostiene que: “El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar; esto, para que contribuyan a un mejor bienestar personal y social.” (p. 9). Es decir, la educación emocional se justifica y busca abordarla desde el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión socioafectiva. En este caso, el material didáctico “Sintiendo aprendo”, cobra sentido en las necesidades sociales y emocionales identificadas en el ámbito escolar.

Así mismo, (Marina, 2005), afirma que “la educación emocional comprende los sentimientos propios y ajenos, el saber qué hacer con ellos, resolver los conflictos que plantean, regular el propio comportamiento, saber soportar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, sin duda, temas esenciales para la vida íntima y para la convivencia.” (p. 29). Frente a esto, es posible afirmar que, la educación emocional es el camino para dar respuesta a las situaciones sociales problemáticas presentadas en la convivencia escolar. Sin embargo, surge el dilema de qué competencias o habilidades referidas en esta educación emocional, son las indicadas para dar respuesta a estas conductas encontradas en el ámbito escolar.

Acercas de estas, se resaltan los postulados de educación emocional propuestos por Mayer y Salovey, en los que se pueden resaltar cuatro competencias que permiten fortalecer las dimensiones socioafectiva y cognitiva. En primer lugar, entra la percepción emocional, que de

acuerdo con Fernández y Extremera (2005) “Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean”. (p.69), dentro de esta percepción se destaca que los niños y las niñas deben sentirse bien consigo mismos, experimentar las emociones propias y ajenas y crecer emocionalmente.

En segundo lugar, Fernández y Extremera (2005) destacan la asimilación; afirmando “La facilitación o asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta competencia se centra en cómo las emociones afectan el sistema cognitivo y como nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones” (p.69). Es decir, la asimilación emocional es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; esto, priorizando la atención en la toma de decisiones, identificando el nivel de relevancia de los factores en juego.

A continuación, los autores definen la comprensión emocional como competencia, esto, comprendiendo como la habilidad para desglosar un grupo amplio de diferentes señales emocionales, donde se pueden reconocer y nombrar las categorías en las que se ubican los sentimientos; Es decir, es la capacidad para identificar y nombrar las emociones principales y las llamadas por Mayer y Salovey 1997 emocionales secundarias, siendo estas la combinación de los diferentes estados emocionales, por ejemplo Fernández y Extremera (2005) “los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien, junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona.” (p. 70).

Por último, la regulación emocional, es entendida como la competencia emocional más complejo por Mayer y Salovey; teniendo en cuenta que esta incluye “la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad”; En otras palabras, es la regulación emocional la encargada de aceptar los estados emocionales, sin

importar su connotación, y poder responder asertivamente en relación a las situaciones sociales o internas que puedan provocar dichos estados.

Sobre las estrategias para llevar a cabo la educación emocional, López (2005) sustenta que “La actuación pedagógica pretende potenciar la adquisición de competencias emocionales mediante estrategias y vivencias, como cuentos, títeres y algunas dramatizaciones” (p. 163). Esta afirmación cobra relevancia dentro del contexto de la educación de primera infancia; puesto que se sabe que el juego es una de las actividades rectoras que fundamentan el trabajo educativo, esto por su carácter tan propio de la infancia y por permitir la construcción de comprensiones complejas y aprendizajes significativos y, por otro lado, se comprende como herramienta fundamental a la hora de evaluar el desarrollo infantil de forma natural, diseñando estrategias para fortalecerlo. En este sentido, según El juego en la educación inicial propuesto por el Ministerio de Educación (2014):

El juego, desde un punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. (p.14)

Así, el juego permite abordar las situaciones sociales que generan conflictos en la comunidad infantil por su facilidad a la hora de integrar estrategias como el arte, la actuación, la literatura y la exploración del medio social y cultural, de forma amena. En este sentido, para la elaboración del material didáctico se opta por un formato de juego de mesa, que, además, permita incluir los elementos mencionados por López de forma integral y diversa, permitiendo a los niños y niñas explorar de forma libre sus emociones.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar, elaborar y realizar el correspondiente análisis de resultados de la prueba piloto del material didáctico “Sintiendo aprendo”, elaborado con el fin de desarrollar y fortalecer la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de 4 a 6 años; para favorecer la educación emocional.

Objetivos específicos

- Profundizar en la aproximación conceptual, el desarrollo y las estrategias para el planteamiento de las competencias emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997), para elaborar el sustento teórico del material didáctico.
- Diseñar y elaborar el material didáctico, teniendo en cuenta tanto los criterios de la Superintendencia de Industria y Comercio en Colombia, como las pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar que se cumplan los criterios técnicos de calidad y de esta forma el material propenda por la educación emocional.
- Realizar la prueba piloto y análisis estadístico de los resultados de la prueba piloto del material didáctico, para identificar las fortalezas y aspectos por mejorar en futuras aplicaciones.
- Generar conclusiones sobre el proceso realizado que permitan establecer si el material didáctico “Sintiendo Aprendo”, cumple con los criterios psicológicos, de contenido, pedagógicos y técnicos y fortalece la educación emocional al desarrollar las competencias planteadas.

Fundamentos teóricos

A continuación, con el fin de realización la sustentación teórica del material didáctico “Sintiendo Aprendo”, se abordan 3 categorías: educación emocional, material didáctico y desarrollo infantil entre los 4 y 6 años; éstas, divididas en diferentes subcategorías como son acercamientos teóricos de los mismos, la relevancia para la primera infancia, diferenciaciones categóricas, entre otros; esto, abordando algunos autores como lo son Mayer y Salovey (1997), Bisquerra (2011), Shapiro (1997), Decroly (1998), Morales (2012), Guerrero (2009), Papalia y Feldman (2012), Piaget (2015), Ferreiro y Teberosky (1991) y Bandura (1999) entre otros.

Educación emocional

Concepto. Teniendo en cuenta que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” tiene como base la educación emocional es importante conceptualizar este concepto, en este sentido Bisquerra (2011) propone:

La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales (...) tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la toma de conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (p.11.)

En otras palabras, se puede afirmar que la educación emocional tiene como objetivo mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas, pues conforme se van desarrollando, sus necesidades cambian y, asimismo, se deben implementar estrategias que contribuyan al desarrollo socioafectivo. Esto, para aprender a tomar conciencia de las emociones que se perciben y cómo estas deben ser reguladas. Por otro lado, López (2005) explica que

Educación emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (p. 156)

Esto debido, a que educando emocionalmente a los niños y las niñas se genera una articulación entre el pensamiento, la emoción y la acción; favoreciendo el afrontamiento de los problemas que se presenten en su vida cotidiana. Asimismo, en el ámbito escolar, los niños y niñas deberán identificar las emociones propias y ajenas, reconocer las expresiones y plantear estrategias que vayan acorde a la resolución de problemas que se presenten diariamente en este contexto. Frente a esto, Malaisi (2020) define la educación emocional como:

Una estrategia educativa de promoción de la salud que tiene el doble objetivo de disminuir conductas sintomáticas relacionadas a las emociones deseadas y no deseadas y mejorar la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de habilidades emocionales y de la construcción de un propósito de vida. (p.42)

Es decir, la educación emocional es una estrategia educativa que permite promover la calidad de vida de las personas a partir del desarrollo de las habilidades emocionales. Por tal motivo, Malaisi (2020) explica que para el desarrollo de la inteligencia emocional y lo que esta abarca, es necesario trabajar cuatro pilares para educar las emociones: a) Capacitar a los docentes, b) Formación a padres y madres, c) Educación emocional en las relaciones interpersonales y, por último, d) Abordar todos los estudiantes independientemente del nivel; esto con el fin de, adquirir técnicas y estrategias para saber manejar las emociones de sí mismos

y para abordar dificultades organizativas. De igual manera, Soler, Aparicio, Díaz, Escalano & Rodríguez (2016) afirman que la educación emocional tiene:

El objetivo de desarrollar las competencias emocionales que lleven a aumentar el bienestar personal y social (...) el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de conductas de afrontamiento personal ante situaciones conflictivas, el fomento de la capacidad de comunicar y compartir experiencias y emociones, o la propia habilidad para el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. (p.47)

En definitiva, se puede afirmar que la educación emocional se enfoca en desarrollar diversas competencias emocionales que promuevan el bienestar propio y ajeno, asimismo, fortalecer el conocimiento de sí mismo, las actitudes y conductas que se tienen al momento de afrontar las situaciones cotidianas, crear habilidades de comunicación y expresión de los sentimientos y emociones y, de igual manera, el manejo de las mismas.

Importancia de la educación emocional. En orden a comprender la relevancia de la educación emocional, es necesario en primer lugar abordar el rol de las emociones en la vida del ser humano. García (2012), plantea que las emociones son un dilema, puesto que, por un lado, si bien es evidente su presencia activa en todas las etapas del desarrollo humano, son muy pocos aquellos que logran controlar sus efectos; lo cual puede llevar a desencadenar en posibles conflictos con situaciones tanto internas como externas producto de este poco control emocional. Así, educar las emociones se comprende como una necesidad en el sentido que permite al ser, tanto aprender a controlar su dimensión afectiva, como desarrollar bienestar personal y social.

Ahora bien, este no es el único punto a favor de la educación emocional a considerar; esta cobra relevancia también, al favorecer el aprendizaje en las demás áreas del conocimiento,

como lo son la educación académica. Esto, teniendo en cuenta que, el aprender, no solamente conlleva y requiere de las capacidades cognitivas del estudiante, sino también, como afirma Therer (1998) de sus disposiciones emocionales, puesto que tanto el alumno como el maestro son seres complejos, que trascienden una mera transmisión y memorización de información y el aula de clases se comprende como un espacio complejo de aprendizajes significativos y creativos; es necesario conocer la implicación de las emociones en el aprendizajes y así mismo, educarla.

Frente a esto, García (2012), afirma que comprender la educación emocional dentro del aula, es percibir al sujeto desde una perspectiva integral, comprendiendo la influencia de la razón y la emoción en el aprendizaje de forma equitativa, donde su mente y su cuerpo se articulan para capturar el mundo externo e interpretar el interno. Por ende, se podría afirmar que educar en la afectividad y el manejo de las emociones, es relevante para conocer el aprendizaje de los estudiantes y abordarlo asertivamente.

Acerca de esta relevancia frente a los procesos cognitivos; es necesario abordar la importancia de la educación emocional en la primera infancia. Viloría (2005) afirma que:

El mundo emocional de los niños es complejo, debemos ofrecerle herramientas que le ayuden a identificar lo que siente y cómo les afecta. No es lo mismo estar triste que enfadado, sentir vergüenza, antipatía, rechazo, ira, miedo o alegría. Y eso es algo que los niños necesitan aprender a través de la escucha activa, el diálogo, el desarrollo de la empatía, la comunicación no verbal, sabiendo decir que no, a reaccionar sin violencia. Importancia educación emocional primera infancia. (p. 109).

A partir de este mundo emocional propio de la infancia, caracterizado por el reconocimiento de las emociones tanto principales como sociales, es que han de surgir los primeros esbozos y experiencias relacionados a la educación emocional para garantizar que esta cobre relevancia para el resto de la vida del ser humano y pueda llegar a prevenir y dar respuesta a problemáticas afectivas y sociales, a abordar más adelante y que, suelen tener su origen en lo que Shapiro (1997) denomina la crisis de las nuevas infancia, situación que va cada vez más en crecimiento producto de las nuevas sociedades y pautas de crianza, y comprendida por las siguientes problemáticas:

Los problemas de los niños de hoy pueden explicarse por los cambios complejos que se han producido en las pautas sociales en los últimos cuarenta años, incluyendo el aumento del porcentaje de divorcios, la influencia penetrante y negativa de la televisión y los medios de comunicación, la falta de respeto hacia las escuelas como fuente de autoridad, y el tiempo cada vez más reducido que los padres les dedican a sus hijos. (p. 12).

Es justamente esta crisis de la infancia, caracterizada por pautas de crianza negligentes y nuevas formas de abandono como lo son falta de dedicación y confianza total por parte de los padres a los nuevos medios de comunicación, junto con otros factores que pueden llegar a influir; las necesidades que hacen que la sociedad, apremie de una educación a la dimensión afectiva del ser desde la primera infancia.

En este sentido, es posible afirmar que la importancia de la educación emocional parte de comprenderla como una herramienta de prevención primaria de problemáticas sociales, abordadas eficientemente desde la primera infancia, partiendo de las particularidades del mundo emocional de la infancia; Sin embargo, estas no son las únicas problemáticas deben ser

abordadas por la educación emocional; que dentro de estas, Bisquerra (2003) menciona el suicidio, la anorexia, depresión, delincuencia, violencia, abuso de drogas, entre otros, como derivados de situaciones como baja autoestima, inseguridad y falta de regulación emocional, que, según el autor, son habilidades que se desarrollan dentro de las denominadas competencias emocionales desde temprana edad.

Así mismo, este autor afirma que la prevalencia de estas conductas, surge de los denominados factores de riesgo (familia, individuo, grupo de iguales, escuela y comunidad) y factores de protección, existentes en la vida del ser humano desde temprana edad. Bisquerra (2003) postula dentro de los factores de riesgo los siguientes:

Los relacionados con las características individuales incluyen (...) dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, (...) conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, (...) lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Interacciones problemáticas con los iguales que conducen a comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo y modelos negativos de los iguales. (p.11).

Estos son algunos de los factores de riesgo que han de influir en la dimensión socio afectiva del ser humano, y que tienen la posibilidad de desencadenar en conductas negativas a nivel sociocultural. Sin embargo, Bisquerra (2003) afirma que la existencia de estos factores no es una condición directa, es decir, el que un individuo cuente con uno de estos factores no significa necesariamente que ha de perecer en una de estas conductas.

En este sentido, el autor plantea los factores protectores (características personales y características sociales), como posibles herramientas de ayuda, a la hora de afrontar y contrarrestar los factores de riesgo; dentro de estos, por un lado, a la hora de hablar de

características personales, Bisquerra (2003) habla de “habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas” (p. 11); características propias además, de las competencias emocionales que el mismo autor propone. Por lo cual, es posible afirmar entonces, que la educación emocional cobra relevancia a nivel social y cultural.

Frente a esto, Bisquerra (2003) afirma que “Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional.” (p.11). Es en este orden de ideas, que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” se fundamenta en la educación emocional, teniendo en cuenta que esta pretende y se muestra como efectiva a la hora de prevenir y dar respuestas a las conductas emocionales que prevalecen como negativas a nivel socio cultural.

En este sentido, la educación emocional, además de resultar de gran relevancia en el desarrollo del ser humano, cobra un valor diferenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje abordado desde la primera infancia y a lo largo de la vida; y por ende, se ve como una necesidad el articular la educación de la dimensión afectiva con las dimensiones social y cognitiva, en orden a realizar un abordaje adecuado e integral de las emociones en relación a los diferentes contextos en los que pueden llegar a influir, y así, lograr bienestar y calidad de vida.

Perspectivas y enfoques de la educación emocional. En este apartado se abordarán los diferentes enfoques de inteligencia y educación emocional teniendo en cuenta las definiciones anteriormente mencionadas. Según Steiner y Perry (2002) “La educación emocional está construida por tres habilidades: la habilidad de comprender las emociones, la

habilidad de expresarlas de una manera productiva y la habilidad de escuchar a los demás y de sentir empatía respecto de sus emociones” (p. 34)

En este sentido, mediante las tres habilidades expuestas, se busca desarrollar la capacidad de manejar las emociones para aportar al desarrollo personal y la calidad de vida de cada ser humano, esto mejorando las relaciones entre las personas, facilitando el trabajo en equipo y el significado en comunidad.

Steiner y Perry (2002) afirman que la educación emocional no busca únicamente el desatar las emociones, sino por lo contrario, pretende que las personas sean conscientes y aprendan a comprenderlas, manejarlas y controlarlas, esto con el fin de potenciar el ser personal y asimismo la forma en que nos desarrollamos en comunidad. Para ello, es importante hacer un reconocimiento de las emociones propias y ajenas, pues esto ayudará a evidenciar sus causas y dar una solución a las mismas, ser una persona con habilidades emocionales facilitará el manejo y control de estas, pues sabrá cuándo, dónde y cómo expresar y comunicar las emociones que le afectan a los demás teniendo en cuenta los efectos y consecuencias que estas mismas traen.

En segunda instancia, se debe mencionar la propuesta realizada por Goleman (2008) quien popularizó el término “inteligencia emocional”, que hace referencia a la relación entre la inteligencia y la motivación, los estados de conciencia y las actividades sociales, se define como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, pero no por ello menos importante, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 75)

En otro sentido, la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano para tomar conciencia de sus propias emociones, de frenar emociones de impulso, aceptar y tolerar situaciones de frustración y presiones en el ámbito laboral, ser consciente y manejar las emociones de las personas que le rodean, creando un espacio empático, donde se fortalezca el trabajo en equipo y el crecimiento personal. Teniendo en cuenta lo anterior, Goleman plantea cinco componentes de la inteligencia emocional:

1. Autoconocimiento emocional: enfocado al conocimiento profundo de las emociones propias, es decir, es saber que se está sintiendo, cuales son los efectos de sentirlos y el manejo o regulación de las mismas.
2. Automotivación: es la habilidad que tiene el ser humano para dar un impulso, es decir, para alcanzar un logro o animarse para realizar algo.
3. Empatía: responder de manera acertada a las emociones y necesidades que expresa otra persona.
4. Autocontrol emocional: tener la capacidad de manejar y controlar los impulsos.
5. Relaciones interpersonales: es la capacidad que tiene una persona de entablar buenas relaciones con otra.

Del mismo modo, Goleman (1999) hace referencia a las habilidades fuertes y débiles, donde las fuertes son aquellas capacidades de forma analítica y técnica haciendo uso en ocupaciones cualificadas, y, por otro lado, las habilidades débiles son todas aquellas habilidades emocionales y sociales que se generan en las experiencias cotidianas.

Ahora bien, desde la perspectiva de Casassus (2007) se afirma que “El conocimiento de las emociones es un trabajo en primera persona” (p. 153) en otras palabras, el ser humano debe tener conocimiento de su propio mundo emocional y para conocerlas y aceptarlas debe vivenciarlas y explorarlas, en ese sentido, cada quien es su propio maestro y quien domina sus

propias emociones. De igual manera, el aprendizaje de las emociones es un viaje para el reconocimiento de sí mismo, pues permitirá una conexión entre la realidad interior y en la realidad exterior.

Casassus (2007) expone que la educación emocional está enfocada en adquirir habilidades o competencias que vayan dirigidas al manejo de las emociones, donde quien enseña y aprende cumplen el mismo rol; igualmente, da a entender que en la educación emocional el ser humano podrá saber dónde empieza, mas no en donde acaba, pues se reconoce las emociones al inicio del proceso y se plantea un vía de acción, sin embargo, al concluir se adquieren nuevas características, conocimientos y habilidades propiamente desconocidas en su inicio.

En esta perspectiva, se hace referencia a la base de educación emocional, la cual se fundamenta en la conciencia emocional o inteligencia interpersonal, donde su importancia parte del trabajo eficaz en la relación con los demás y, por consiguiente, permite conocer, analizar, comprender, crear relaciones y actuar frente a las emociones desarrolladas por los demás, esto a partir de un trabajo y proceso del conocimiento de las emociones propias.

Competencias de la educación emocional. Se abordarán en primer lugar, las competencias propuestas por Bisquerra (2003), las cuales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, y, por último, habilidades para la vida y bienestar. Por otro lado, se hará alusión a las competencias propuestas por Mayer y Salovey (1997).

Clasificación de Rafael Bisquerra. A partir de la definición de educación emocional, Bisquerra propone cinco competencias emocionales que aportan a la estructuración de la educación emocional. En primer lugar, Bisquerra (2003) define conciencia emocional como la capacidad para percibir y reconocer las emociones propias y ajenas, teniendo en cuenta que el niño o la niña podrá sentir varias emociones en una misma situación; y, asimismo, tendrá

la capacidad de poder identificarlos y nombrarlos haciendo uso de un vocabulario común para expresar las emociones que le generen.

En una segunda instancia, Bisquerra (2003) define la regulación emocional como “Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Esto supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 23) En otras palabras, la regulación emocional permite tomar conciencia del comportamiento, afectando positiva o negativamente la emoción para poder regularla mediante la cognición. Asimismo, la regulación emocional desea expresar las emociones de forma apropiada, esto comprendiendo que usualmente el estado emocional interno no se refleja en la expresión interna.

Esta competencia busca expresar las emociones de forma apropiada, identificando que las emociones internas no necesariamente deben corresponder a las externas, tanto en uno mismo como en los demás. Igualmente, desea incluir el autocontrol de la impulsividad y la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales “negativos”. De la misma forma, quiere tener diferentes habilidades para afrontar las emociones por medio de estrategias de autorregulación que permitan mejorar y equilibrar los estados emocionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, Bisquerra (2003) plantea una tercera competencia, “Autonomía personal”, la cual trabaja principalmente la autogestión personal enfocándose en la autoestima, auto-motivación y actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad del análisis a las normas sociales, capacidad para buscar ayudar y tener autoeficacia emocional. Ahora bien, en primer lugar, explica la autoestima como el tener una imagen positiva de sí mismo, es decir, tener una buena relación y estar satisfecho con la perspectiva y el autoconcepto de sí mismo. Por otro lado, explica la automotivación y la actitud positiva como la habilidad de

hacer parte de diversas actividades que favorezcan su dimensión emocional, es decir, actividades de la vida personal, social, profesional, al aire libre, etc., y, asimismo, la habilidad de sentirse optimista para afrontar las situaciones cotidianas.

Del mismo modo, incluye la responsabilidad, teniendo la intención de tratar con comportamientos seguros, éticos y saludables, siendo consciente al momento de tomar decisiones. En relación con lo anterior, busca analizar las normas sociales, esto con un enfoque crítico a los mensajes sociales, medios sociales y cultura. Por último, se trabaja la búsqueda de ayuda y recursos, es decir, tener la capacidad para identificar una necesidad y, por consiguiente, buscar apoyo haciendo uso de recursos apropiados a la situación.

Por otra parte, Bisquerra (2003) define la siguiente competencia “inteligencia interpersonal” como la capacidad para tener y mantener buenas relaciones con las demás personas, por medio del dominio de habilidades sociales básicas (saludar, despedirse escuchar, etc.), respetar opiniones y pensamientos de los demás, tener una comunicación receptiva recibiendo los mensajes de otros con precisión y claridad, asimismo, compartir emociones de forma sincera, recíproca teniendo como base la madurez de cada persona. En otra parte, ser capaz de tener un comportamiento prosocial, es decir, ser cooperativo, colaborador, mantener actitudes amigables con quienes lo rodean; y, por último, el asertividad, donde quiere mantener un comportamiento nivelado, teniendo la habilidad de mantener una postura defendiendo y expresando los propios derechos, pensamientos y/u opiniones.

Para concluir, Bisquerra (2003) define “habilidades de vida y bienestar” como la habilidad de adoptar comportamientos competentes y apropiados para dar solución a problemas personales, familiares, profesionales y sociales, teniendo en cuenta la capacidad de identificar los problemas y asimismo, brindar una solución donde se evalúen los riesgos existentes a la situación, asimismo, desea buscar objetivos realistas y alcanzables a la situación presentada, de

igual forma, debe tener la capacidad de resolver conflictos en paz, llegando a un acuerdo donde se tienen en cuenta los puntos de vista de los demás y, finalmente, ser una persona capacitada que goza y disfruta de forma consciente el bienestar subjetivo y, por consiguiente, puede transmitirlo a quienes lo rodean generando experiencias óptimas a la vida personal, profesional y social.

Clasificación de Mayer y Salovey. Mayer y Salovey (1997) definen estas competencias como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo de un crecimiento emocional e intelectual. (p.10)

En otras palabras, las competencias de educación emocional permitirán a los niños y niñas percibir, comprender, valorar, expresar y regular emociones y sentimientos a partir del pensamiento. En este sentido, el uso de estas cuatro competencias, reflejarán experiencias que van acorde a la realidad que se vive diariamente en el contexto escolar, brindando diferentes estrategias que les permitan adecuarse a este contexto.

En primera instancia, Fernández & Extremera (2005) definen la percepción emocional como “La habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz.” (p.69) Esta competencia le permitirá al niño concientizarse acerca de los sentimientos propios y ajenos, asimismo comprender los estados fisiológicos y cognitivos, es decir, todas aquellas sensaciones,

expresiones fáciles y pensamientos que le generan esas emociones. Además, los niños y las niñas podrán expresar sus sentimientos y necesidades, teniendo una percepción más amplia para poder detectar aquellas expresiones falsas de manipulación o percibir las emociones y sentimientos en el momento y modo oportuno.

La facilitación emocional es la segunda competencia, que Mestré (2007) define como “la acción de la emoción sobre la inteligencia.” (p.34) en otras palabras, la facilitación emocional concientiza y brinda la habilidad para atender los sentimientos generados al razonar o solucionar problemas, este componente emocional, ayuda en la toma de decisiones, focalizando la atención en lo que se considera importante. Esta competencia se puede evidenciar, por ejemplo, cuando un niño siente miedo por ser su primer día de colegio, sin embargo, junto con su mamá atiende y analiza los sentimientos que esta situación le generan para así dar una solución, tal como: llevar su juguete favorito al colegio para sentirse más seguro.

La tercera competencia a trabajar es la comprensión emocional, la cual se relaciona con la capacidad que tiene el ser humano de comprender y analizar emociones y usar el conocimiento emocional, en palabras de Fernández y Extremera (2005) “La comprensión emocional implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos” (p.70) en efecto, a partir de esta competencia, los niños y las niñas reconocerán las emociones y así, comienzan a nombrarlas y distinguir ciertas relaciones entre ellas, aprendiendo el significado de cada emoción teniendo en cuenta la relación que se da entre ellas.

Por último, la regulación emocional fomenta el crecimiento emocional e intelectual. Mestré (2007) explica que “las reacciones emocionales, cuando ocurren deben ser toleradas (incluso bienvenidas), independientemente de cómo de agradables o desagradables sean.”

(p. 36). Es por ello, que, durante diferentes situaciones, los niños y niñas deben aprender a diferenciar entre el sentimiento y la acción, para comprender que las emociones pueden ser separadas de los comportamientos externos que se generan y poder regularlas adecuadamente.

Modelos educativos para favorecer la educación emocional. Bisquerra (2011) afirma que “La práctica de la educación emocional debe llevarse a cabo mediante metodologías activas, vivenciales y participativas, que contemplen la historia personal del niño, su entorno y sus necesidades.” (p.74) es decir, para llevar a cabo procesos de educación emocional, se deben realizar mediante experiencias participativas y dinámicas que tengan en cuenta el contexto, necesidades e intereses del niño, ya que, facilitará la contribución al desarrollo socioafectivo.

Siendo así, se deben tener en cuenta tres modelos educativos que orientan la metodología didáctica para llevar a cabo la educación emocional y por tanto son sustento de las estrategias, actividades y experiencias que se propongan en aula. Estos modelos son: el constructivista, el sistémico y el humanista.

El primero de ellos es el enfoque constructivista, el cual tiene como objeto la construcción personal de diversos significados que se generan a lo largo de la vida, Bisquerra (2011) afirma “Se asume la idea de que esta construcción se hace con la participación activa y la implicación personal del niño en el proceso de desarrollo y aprendizaje” (p. 74), es por esto, que esta propuesta debe de tener en cuenta los conocimientos previos, necesidades e intereses de sus estudiantes, para así poder contribuir a la construcción de nuevos conocimientos y generar aprendizajes significativos. Es por esto, que el enfoque constructivista se resiste a la idea de un aprendizaje pasivo y/o receptivo, donde se idealice el depositar únicamente conocimiento.

Asimismo, Medina (2017) afirma que el enfoque constructivista se caracteriza principalmente por desarrollar un aprendizaje significativo, es decir, la persona o el grupo que adquiera cierto conocimiento, deberá atribuirle sentido y significado, esto, dando relevancia a los conocimientos nuevos y a la relación que se desarrolla con el ámbito personal, conforme a esto, se tendrá en cuenta los procesos de aprendizaje, el ritmo, necesidades e intereses para que dicho aprendizaje sea de importancia. Por otro lado, el enfoque constructivista trabaja una enseñanza colectiva, es decir, busca desarrollar actividades y estrategias que permitan la interacción del ser humano con el entorno que lo rodea, personas cercanas, docentes, entre otros, de manera que, se realiza un proceso de reflexión.

El segundo modelo es el sistémico, que brinda relevancia al rol de los niños y niñas, de los adultos y, asimismo, al proceso de comunicación como una relación interpersonal, pues en ella, se tiene en cuenta la presencia de la escuela, la familia y el contexto para llevar a cabo un aprendizaje funcional. Este enfoque, trabaja principalmente en abordar desde un todo, es decir, en trabajar todas aquellas partes que se integran y que aborda el entorno del niño y la niña, lo que estas interacciones y relaciones que tienen, los componentes que se generan, entre otros. Por consiguiente, Rosell Puig, & Más García (2003) exponen cuatro características del enfoque sistémico, en primer lugar, los componentes son todos aquellos elementos que abordan y hacen parte del sistema; por otro lado, la estructura, la cual trabaja en las relaciones que se dan los elementos; asimismo, las funciones que son todas las acciones que se pueden desarrollar en el sistema, finalmente, la integración, la cual evalúa y asegura la estabilidad de los mecanismos del sistema.

Por último, según Irizar, González & Noguera (2010) el enfoque humanista se fundamenta en el carácter espiritual, busca la comprensión de la libertad y, por ende, la libertad

en sí mismo. Por otro lado, propone que el ser humano tenga la capacidad para abordar las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad e igualmente de orientar a las personas de su entorno a partir de las virtudes intelectuales y éticas. Por tal motivo, el enfoque humanista crea entornos y actividades que le permitan al niño pensar y descubrir por sí mismos sus valores, sus intereses, y, por ende, se plantean diversas estrategias dirigidas a las personas que los rodean teniendo en cuenta el desarrollo personal de las mismas.

Estrategias y actividades en aula. López (2003) expone “un programa es el plan de acción o actuación, sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas” (p. 13) Es por esto, que para trabajar educación emocional se debe tener en cuenta objetivos, el contenido, actividades para cumplirlos y un proceso de evaluación del trabajo, esto con el fin de dar un complemento y llegar a una educación integral.

Asimismo, Obiols (2005) expone que el trabajo de educación emocional hace uso del “modelo de programas” el cual es un plan de acción enfocado a cumplir metas valiosas para el proceso. Del mismo modo, este programa responde a las necesidades que tiene el profesorado y aquellas personas involucradas en el proceso emocional de los niños y niñas. En primer lugar, se han detectado diferentes necesidades, por ejemplo: a) Vacíos emocionales en los niños y las niñas a partir de falta de dedicación por parte de los padres, padres divorciados, aumento de violencia y agresividad, estigmas impuestos por la sociedad, entre otros, b) Actualización frente a las necesidades educativas actuales por parte del profesorado, c) Carencia en la formación docente en temas emocionales incumpliendo el objetivo de una educación integral y d) Materiales para uso en el aula.

Debido a lo anterior, el programa desea aplicar actividades que cumplan con los objetivos principales de la educación emocional, es decir, dar a conocer a los niños y las niñas estrategias

para el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, regular dichas emociones, tener mayor capacidad para trabajar las competencias emocionales, favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, proporcionar herramientas para el desarrollo de las competencias emocionales y así, brindar un ambiente seguro y coherente para el grupo y obtener una actitud positiva a las situaciones presentadas en el día a día.

Por otro lado, López (2003) presenta “actividades en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio – emocionales y habilidades de vida” (p.14) En primer lugar, se proponen actividades enfocadas a:

1. *Conciencia emocional*: se presentan actividades para la adquisición de vocabulario emocional, identificación de emociones y sentimientos, vocabulario verbal y no verbal como expresión de las emociones, reconocimiento de emociones y sentimientos ajenas.
2. *Regulación emocional*: se presentan actividades para la regulación de las emociones y los impulsos, estrategias de autorregulación emocional donde se pueda expresar sentimientos, pensamientos, reestructuración de los mismos y asertividad y herramientas para la tolerancia a la frustración.
3. *Autoestima*: se deben presentar actividades enfocadas a la evaluación de la imagen de sí mismo, esto ayudará a desarrollar la autoestima y por ende, la persona podrá aceptarse y quererse tal cual es. Asimismo, las actividades se deben plantear para el conocimiento de sí mismo (identificación), para la manifestación de sentimientos positivos y la valoración de las capacidades y limitaciones.
4. *Habilidades socio-emocionales*: esta área se enfoca en reconocer las emociones de los demás; estar al servicio de los demás desarrollando empatía, estar, respetar y validar las emociones de los demás, y tener buenas relaciones interpersonales. Se deben presentar

estrategias encaminadas a las relaciones interpersonales, es decir; a la expresividad; comunicación, cooperación, la empatía, resolución de conflictos y relaciones positivas con los demás.

5. *Habilidades de vida*: se brindan estrategias que permitan mejorar la calidad de vida creando ambientes y situaciones dañados y equilibrados. Por tal motivo; se tienen en cuenta las habilidades de logística u organización, desarrollo personal y social, percepción optimista y habilidades de vida encaminadas al bienestar familiar, escolar y social.

Teniendo en cuenta los cinco bloques propuestos, López (2003) propone hacer actividades donde hagan uso de recursos y experiencias de la vida cotidiana, tales como: una historia personal; fotografías familiares; cuentos; canciones, etc. Igualmente, considera importante el manejo de un personaje en la clase (una mascota, un muñeco, etc.) para crear vínculos afectivos en los niños y niñas haciendo uso de elementos visuales y verbales en las actividades para una mejor comprensión.

Materiales para el desarrollo de actividades. Para el uso de materiales al momento de ejecutar actividades dentro del marco de la educación emocional, es importante tener en cuenta cuatro pilares importantes que las abarcan: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; abordados a continuación en este orden.

Así, teniendo en cuenta en primer lugar el juego como pilar de la educación en primera infancia, se partirá por definirlo, teniendo en cuenta el documento El juego en la educación infantil postulado por el Ministerio de Educación (2014)

El juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. (...) Así mismo, se entra en contacto con los otros en el mismo nivel, siendo todos compañeras y compañeros de juego, compartiendo el mismo estatus de jugadores. (p. 14)

En otras palabras, los niños y las niñas a partir de su entorno buscan descubrir, dar significado, adquirir límites y capacidades, experimentar y crear a través del juego; esto junto con sus compañeros y compañeras. La primera infancia se siente atraída al enfrentarse a retos novedosos y divertidos; oportunidad que ofrece el juego, así como la resolución de problemas, realizando cuestionamientos, ensayando, acertando y, asimismo, equivocándose. En este sentido, este pilar de la educación brinda elementos valiosos para la educación emocional, al ofrecer diferentes momentos donde los niños y las niñas tengan la necesidad de expresar sus sentimientos, necesidades, deseos, emociones e intenciones adquiriendo mayor capacidad de comunicación verbal y corporal; por esta razón, la educación inicial promueve el juego en el procesos de aprendizaje-enseñanza de los niños y las niñas, debido a que fortalece los procesos de autonomía, reconoce la iniciativa y la curiosidad brindando una adecuada comprensión del entorno en el que se desarrollan.

Ahora bien, teniendo en cuenta la importancia del juego se propone hacer uso de materiales que fortalezcan dicho proceso, es decir, se deben buscar juguetes sencillos sin la necesidad de que sean costosos o de estructuras y procesos complejos, lo importante es hacer uso de materiales que fortalezcan las acciones lúdicas permitiendo que se realicen múltiples creaciones y situaciones con los mismos; por ejemplo: plastilina, pelotas, tizas para dibujar campos de juegos, cajas mágicas, juego de expresiones, lotería, fichas de asociación, entre otros.

Por otro lado, se plantea el arte para el desarrollo de actividades relacionadas a la educación emocional. El arte en la educación inicial postulado por el Ministerio de Educación (2014) define al ser humano como un ser capaz de crear, es decir, para la expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones, pensamientos propios hace uso de diversos lenguajes que abarquen símbolos, colores, códigos y ritmos musicales. Por lo cual, y teniendo en cuenta que es la infancia la etapa más importante para desarrollar esta característica expresiva del ser humano; por medio del arte los niños y las niñas pueden comprender las ideas, emociones, perspectivas y cuestionamientos que se generan a partir de los ritmos musicales, los movimientos, los trazos y/o dibujos dando sentido a los mismos. Teniendo en cuenta lo anterior, El arte en la educación infantil postulado por el Ministerio de Educación (2014) plantea que

Se propone favorecer este contacto a través de acciones en las que se fomente el juego dramático, el acceso a una gran variedad literaria, el contacto con diversos ritmos y melodías y la expresión visual y plástica, así como a la participación de las niñas y los niños en los espacios culturales. (p.13)

Esto, permitiendo que el arte se convierta en una experiencia importante y propia de cada persona, donde los niños y las niñas tengan el espacio para construir su identidad y se desarrollen de manera integral haciendo uso de los diferentes lenguajes artísticos que el arte brinda.

Al hacer uso de estas herramientas, el arte les permitirá a los niños y niñas, impulsar los procesos de expresión y exploración, creando conexiones con las personas que los rodean, el entorno y con ellos mismos. Por otro lado, contribuye a que los niños y las niñas incrementen su capacidad y talento en la creatividad, expresión, sensibilidad y sentido estético entrando en

contacto con la cultura, la sociedad y el ambiente familiar, respetando el objetivo principal del arte, es decir, dejando que sea libre y placentero, lleno de retos personales y grupales.

Por otra parte, se expone la exploración del medio como otra actividad propia de la educación inicial; frente a esta, el documento La exploración del medio en la educación inicial postulado por el Ministerio de Educación (2014) afirma que:

Esta experiencia de actuar y de relacionarse en el tiempo y en el espacio con las personas, objetos, situaciones, sucesos y contextos, propicia un proceso de construcción de sentido de lo que es y pasa en el mundo, y de lo que implica habitar en él. Esta construcción de sentido, en la que intervienen las capacidades con las que se nacen es un proceso recíproco: las niñas y los niños significan y dan sentido al mundo en el que viven y, a su vez, ellas y ellos se van conformando como sujetos del mundo a partir de lo que reciben de él. (p.14)

En otras palabras, a partir de las experiencias en las que los niños y niñas tengan relación con el tiempo y el espacio, tendrán la oportunidad de construir concepciones que den sentido al mundo; es decir, de comprender y conocer el mundo que habitan. Esta exploración es muy propia de la primera infancia, y se sabe que se realiza a través del uso de los sentidos y de su cuerpo; por un lado, con los movimientos y desplazamientos que el niño realiza a diferentes espacios y, por otro lado, teniendo una interacción con los objetos de su entorno, reconociendo sus características al tocar, oler, mover, ver, escuchar y palpar los elementos a su alrededor. Seguido de esto, los niños realizan comparaciones, identificando similitudes y diferencias de los objetos obteniendo un conocimiento experiencial, reconociendo las características.

Por consiguiente, se deben estructurar ambientes y entornos tanto físicos, culturales y sociales que vayan relacionados a la realidad de los niños y niñas; brindando elementos tanto cotidianos como novedosos, que les permita explorar a través de sus sentidos: diferentes texturas, sonidos, olores, sabores compuestos, etc. De igual manera, se promueve un entorno estructurado y personajes con un rol definido, donde se aprenda a conocer el entorno en el que se desarrollan e igualmente puedan conocerse a sí mismos y a quienes los rodean.

Por último, se expone como actividad propia en la educación inicial, la literatura; para definirla, el documento La literatura en la educación inicial postulado por el Ministerio de Educación (2014) afirma que:

Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado. (p.13)

En este sentido, se entiende la literatura como el arte en el que el ser humano expresa la particularidad de la cultura a través del lenguaje, especialmente a través del lenguaje escrito. Como seres humanos, es vital la comprensión de la literatura a partir de su valor cultural, pues en ella se encuentran las bases para la comunicación, y expresión de concepciones, situaciones y factores como lo son el conocimiento de sí mismo y de los demás; así como el desarrollo de la empatía que desarrolla a partir del trabajo cultural. Siendo así, se recomienda hacer uso de materiales enfocados al fortalecimiento del lenguaje oral, la escritura y la lectura, tales como:

cuentos, libros álbum, títeres, dados para construir cuentos, fichas de expresiones, soporte visual, tableros de anticipación y comunicación, cancioneros, fichas de letras, entre otros.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo aspectos que fortalecen estos cuatro pilares en la primera infancia, se puede concluir que la adquisición de habilidades como la expresión de ideas, emociones y opiniones, son de vital importancia para el desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas, pues permite el fortalecimiento del autoconcepto, conocimiento ajeno, el desarrollo de virtudes como la empatía, la solidaridad, respeto, amor, entre otros, creando espacios y ambientes seguros para el desarrollo, la comunicación y la convivencia.

Material didáctico

Aproximación conceptual. Para plantear una definición de material didáctico, es necesario tener en cuenta que este, al estar inmerso en el contexto educativo, debe responder a procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula. En este sentido, Morales (2012), define el material didáctico como recurso educativo compuesto por el conjunto de medios materiales tanto físicos como digitales, diseñados para intervenir y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la función de cumplir con un objetivo planteado por el maestro o diseñador pedagógico. Así mismo, resalta que este material debe ser interesante, captar la atención focalizada de los niños y niñas para quienes está dirigido y adecuarse a sus necesidades y características tanto físicas como emocionales.

Por otro lado, Guerrero (2009) afirma que “Hay que entender que un material no tiene valor en sí mismo, sino en la medida en que se adecuen a los objetivos, contenidos y actividades que estamos planteando” (p. 1). Es decir, que, bien el material didáctico tiene como objetivo intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, este se comprende por los docentes como

una herramienta complementaria que facilita los aprendizajes que, en primer lugar, diseña y guía el propio maestro; y que, no tiene ninguna relevancia en el contexto educativo e incluso, puede llegar a ser obsoleto, si no se adecua al objetivo de la experiencia pedagógica que llegue a apoyar. Concepción contraria, a comprender este recurso como el protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Importancia del material didáctico. La definición planteada en el anterior apartado, afirma la existencia de un diseño previo a la hora de realizar un material didáctico. Este diseño, está enmarcado además, dentro del cumplimiento de unas funciones específicas, que lo constituyen como un recurso, dentro de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo.

Dentro de estas, Morales (2012) destaca, por un lado, que el material didáctico brinda una información específica (competencias lógico matemáticas, socioemocionales, relacionadas a la adquisición del lenguaje, etc.); información que además, ha de ser relevante para la comunidad en la cual se aplicará y, debe estar contextualizada a partir del uso de diferentes herramientas como imágenes, objetos y demás elementos que facilitan al estudiante la relación con los contenidos que se quieren explicar, además de garantizar el cumplimiento del objetivo planteado para el material, durante su diseño.

En este orden de ideas, el material didáctico cobra relevancia en el contexto educativo, en el sentido de que, según Morales (2012), favorece la relación entre el docente y el estudiante, al facilitar al maestro un recurso que le permita conocer las características individuales y colectivas de sus estudiantes; y a estos, a los alumnos, el comprender las enseñanzas, al ser presentadas a través de estímulos sensoriales que acercan a los niños y niñas de forma personal, brindando además, un componente significativo a los conceptos, vinculándolos directamente a los estudiantes.

Ahora bien, la importancia del material didáctico como recurso en el contexto educativo, se comprende en la educación inicial, puesto que según Esteves (2018) “Los niños necesitan de mediadores que les ayuden a integrar el conocimiento y, los juegos para niños de preescolar conjuntan la alegría del juego con la didáctica: teoría y práctica de un tema.” (p. 171); Es decir, se comprende la necesidad de abordar la educación en primera infancia desde un punto de vista más motivante, que no solamente responda a sus necesidades, sino también a la naturaleza de su capacidad de aprendizaje, expresada a partir del juego, el asombro y las vivencias.

Frente a esto, Cortés, Navarrete y Troncoso (2009), comprender el valor del material didáctico a partir de su forma de presentar los aprendizajes vivencial y sensorialmente, afirmando que:

Cada vez que los niños(as) usan alguno de sus sentidos (vista, tacto, olfato, audición, gusto), se crea una nueva conexión. Esto quiere decir que, si al niño(a) se le provee de diversas experiencias en forma continua, se estará favoreciendo las conexiones cerebrales que se generan a partir de los estímulos de dichas experiencias, transformándose así, en la base de los futuros aprendizajes que pueda adquirir el infante, convirtiéndose en una herramienta clave para dicho proceso y una consideración que no debe escapar de los educadores infantiles (p. 22).

Por lo cual, se recomienda a los educadores tanto de primera infancia como de educación inicial, implementen experiencias que permitan a los niños y niñas hacer uso activo de sus sentidos; sin embargo, se comprende que la implementación diaria por parte total de los docentes requiere un esfuerzo que, sumado a las ya existentes labores de los mismos, puede convertir la práctica pedagógica en insostenible tanto para el maestro como para las instituciones educativas.

En este sentido, el material didáctico, surge como este mediador, al convertirse en herramienta que aborda las experiencias educativas propias de la educación inicial, tanto facilitando la práctica pedagógica del maestro, como ligando la teoría y la práctica de un saber, permitiendo a los niños y niñas explorar y fortalecer su curiosidad y asombro, a través de labores y ejercicios experienciales, y, en este sentido, al transformar estos conceptos en aprendizajes significativos.

Sin embargo, si bien es importante comprender que la primera infancia se caracteriza por poseer un proceso de aprendizaje curioso y juguetón; no se debe caer en la simplicidad de creer que el estudiante, al salir de la educación inicial, no requiere de motivación y educación de tipo experiencial que le permita adquirir conocimientos significativos. Es en este punto precisamente, en el que la educación suele caer en el que Esteves, Z. I., Garcés Garcés, N., Toala Santana, V. N., & Poveda Gurumendi (2018) definen como “un trabajo muy monótono que lleva al niño al aburrimiento total y lo aparta del crear por sí solo su aprendizaje significativo por medio de la experiencia” (p. 170), conformado por actividades de repetición, ejercicios mecánicos y experiencias en las que el estudiante únicamente ha de reproducir.

Desde esta perspectiva, se comprende como necesario dentro de la formación y labor de los maestros en todos los niveles académicos el reconocer la importancia del material didáctico y el saber cómo adaptarlo a los diferentes niveles y espacios educativos, para garantizar que este trabajo, reconocido en la primera infancia, de motivar al estudiante y brindarle las herramientas para que desarrolle aprendizajes significativos, trascienda en el resto de su proceso pedagógico.

Así, es posible afirmar la importancia del material didáctico como recurso educativo, puesto que este cumple con el objetivo de motivar a los estudiantes y adaptarse a la naturaleza de sus procesos de aprendizaje; siendo esta, una de sus principales funciones; esto, puesto que, como afirma Morales (2012) “con la inclusión de los materiales didácticos a las aulas escolares,

se ha ido despertando la curiosidad, creatividad, entre otras habilidades, que le permiten a los alumnos prestar mayor atención en los contenidos que se abordan.” (p. 14). En otras palabras, el material didáctico es relevante al brindar un carácter diferenciador a las experiencias pedagógicas dentro del aula, favoreciendo en los niños y niñas el asombro, la curiosidad y la creatividad, entre otras habilidades fortalecidas a través de esta motivación propia del recurso.

Aplicaciones del material didáctico. Ahora bien, a la hora de hablar de la aplicación de un material didáctico alrededor de una experiencia pedagógica; es necesario retomar el objetivo principal de este recurso, el apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula educativa-, que según Morales (2012) han de ser abordados y comprendidos “mediante tres principios reguladores de tal proceso, a saber: 1. De lo fácil a lo difícil. 2. De lo simple a lo complejo. 3. De lo concreto a lo abstracto.” (p. 93). En este sentido, estos principios reguladores, han de guiar también, la aplicación del material didáctico en los ambientes de aprendizaje.

Así mismo, es necesario resaltar que, dentro de las características diferenciadoras del material didáctico, está el abarcar las experiencias pedagógicas a través de ambientes sensoriales que hacen uso del juego, el arte y la literatura como principales herramientas de enseñanza. Tal y como lo resalta Esteves (2018), “los materiales educativos para la Educación Inicial son el mejor recurso para consolidar sus aprendizajes porque materializan el conocimiento, ayudándoles a ejercitar las habilidades que ya tenían y a adquirir nuevas” (p. 171). Por lo cual, la aplicación del material didáctico distará de actividades plenamente teóricas, y ha de propender ambientes que vayan en coherencia con la practicidad del material.

En este sentido, el material didáctico se verá permeado por el abordaje de las enseñanzas y aprendizajes que contiene de forma procesual, empezando por aquellos que han de considerarse tanto sencillos como concretos, para garantizar que los estudiantes concluyan la

aplicación del mismo con los saberes que se consideran más complejos y abstractos. Esta afirmación es evidenciable, por ejemplo, a la hora de aplicar un material didáctico diseñado alrededor de enseñar saberes matemáticos, específicamente, a la suma y la resta.

En este caso, en un primer momento, el material debería propender por permitir experiencias prácticas y concretas relacionadas al reconocimiento gráfico y cuantitativo de los números, continuar con actividades que permitan a los niños y niñas llevar este conocimiento a la realización de sumas y restas, de igual forma, a partir de la experiencia concreta y concluir, con una fase abstracta en la que los estudiantes han de llevar este conocimiento que han ido construyendo al solo papel y cálculo mental.

Recomendaciones para aplicar un material didáctico En este orden de ideas, siguiendo la naturaleza de la aplicación de los materiales didácticos en las experiencias educativas, será necesario abordar los elementos que, según la forma en que se aborden, tendrán una incidencia positiva o negativa en la aplicación del material y sobre todo, en garantizar que se cumpla el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma significativa: el ambiente educativo físico e imaginario, el rol de los maestros y el rol de los estudiantes.

En primer lugar, para comprender la incidencia del ambiente de aprendizaje, y así, llegar a diseñar ambientes significativos; será necesario conocer a qué se hace referencia cuando se habla de un ambiente de aprendizaje. Frente a esto, Rodríguez (2012) lo define como

Un lugar específico donde existen y se desarrollan condiciones de aprendizaje, propiciando un clima que se origina para entender a los estudiantes que están aprendiendo, donde se consideran los espacios físicos o virtuales como condiciones que van a estimular las actividades del pensamiento de los alumnos. (párr. 6).

Es decir, el ambiente es un espacio que ha de propiciar un clima de seguridad, autonomía, asombro y oportunidades, que permita a los estudiantes, desarrollar aprendizajes

dentro de un marco de experiencias y ejercicios. Ahora bien, Esteves (2018) afirma que entre más rico este el espacio que rodea a la primera infancia, y más oportunidades le brinde para experimentar, para hacer, mayores y más significativos serán los aprendizajes que este desarrolle.

Sin embargo, el ambiente no es el único elemento a tener a la hora de aplicar el material didáctico en las experiencias educativas; puesto que, dentro de las relaciones de enseñanzas y aprendizajes significativos, son los maestros y maestras los que cumplen el rol de facilitadores, guiando a los estudiantes a cumplir con los objetivos de aprendizajes propuestos. Orozco y Gallego (20212) afirman que:

Los materiales didácticos no son otra cosa que los recursos con que cuenta el docente para cumplir con significación el proceso de aprendizaje, en el que domina una metodología lúdica adecuada para usar intencionalmente esos recursos o material didáctico, lo que incide directamente en la adquisición de conocimientos y destrezas que le permitan al estudiante un aprendizaje significativo. (p. 105).

Es decir, será el maestro el encargado de dar sentido al material didáctico, incluyéndolo de forma intencional y coherente en sus metodologías didácticas y garantizando que este vaya en relación a los objetivos de aprendizaje que este plantea para los y las estudiantes. Por otro lado, el rol del maestro ha de verse permeado también por las características del material didáctico y de los ambientes que han de propiciar estos aprendizajes significativos. Frente a esto, Esteves (2018) afirma que “realmente es la maestra quien debe ser la motivadora y promotora de nuevos aprendizajes y la institución quien aporte con la ayuda de todo el material didáctico posible” (p. 172).

Es decir, de nada sirve el contar tanto con un material didáctico motivante y rico en experiencias sensoriales, como con un ambiente seguro, lleno de oportunidades y experiencias

para desarrollar los objetivos y aprendizajes, si las actitudes de los maestros para con los estudiantes no van en coherencia con estas características; sí los maestros terminan cayendo nuevamente en experiencias teóricas y doctrinarias, si no hacen el esfuerzo por motivar a los estudiantes, brindarles seguridad y llenar sus procesos de estímulos positivos que los guíen a la significancia.

Por último, y ya teniendo claros tanto la influencia como el adecuado planteamiento de los elementos que rodean la aplicación del material didáctico, se partirá por describir al estudiante, comprendido dentro de las relaciones de enseñanzas y aprendizajes significativos, como protagonistas de sus propios procesos y encargado de abordarse a sí mismo como personaje activo, siendo este el que establecerá los objetivos de aprendizaje, mediará las metodologías lúdicas y sobretodo, es el que garantizará que los aprendizajes cobren sentido, cargándolos de valores significativos para sus realidades.

Sin embargo, esto no será posible si, según Vásquez (2001), el estudiante no se compromete y hace competente en el ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas que, en conjunto, forman aprendizajes. Esto, puesto que este es el fin y el centro del aprendizaje, debe fortalecer su pensamiento crítico y creativo para permitir que las enseñanzas que se diseñan para su educación sean significativas.

Clases de material didáctico. En el sentido en el que el material didáctico debe estar diseñado alrededor de un objetivo específico, que responda a las necesidades de los niños y niñas dentro de la comunidad educativa en la que se ha de aplicar, y tanto este diseño ha de influir a las estrategias planteadas para alcanzar el objetivo de este, Morales (2012) postula que:

Dependiendo del material didáctico que se utilice, éste siempre va a apoyar el contenido de alguna asignatura o temática, lo cual permitirá que los receptores se formen un

criterio propio de lo aprendido, interactuando con los materiales y adquiriendo un papel activo en su formación. (p.22).

En este orden de ideas, es posible afirmar entonces que, a la hora de diseñar un material didáctico, es necesario comprender las diferentes clases de este recurso, para garantizar que las estrategias y características de este, respondan directamente al objetivo a conseguir. Frente a esto, varios autores clasifican los materiales didácticos a partir de diferentes características.

En primer lugar, se hará mención a los postulados de Guerrero (2009) y Morales (2012), quien clasifica los materiales didácticos según su presentación y origen, correspondientemente, por otro lado, se resalta a Decroly (1998) desde su propuesta del material través del tipo de juego que utilizan y por último, se hará referencia nuevamente a Morales (2012) quien propone una diferenciación del material didáctico a partir del diseño, grupo al que se dirige, tipo de contenido y tipo de habilidades a desarrollar.

A continuación, se presentarán las clases de material didáctico postuladas por Guerrero (2009), alrededor de la presentación del mismo, teniendo en cuenta la forma en la que se presenta, el propósito para el que se presenta y, por último, para quien está presentado el material:

1. Dentro de los materiales impresos, se mencionan los libros, folletos, revistas, monografías, materiales de consulta como enciclopedias, diccionarios, entre otros.
2. Por otro lado, dentro los materiales didácticos clasificados por áreas del conocimiento, se pueden resaltar los mapas de paredes, terrarios, acuarios, materiales de laboratorio, bloques lógicos, entre otros.
3. En relación a estos recursos de trabajo, se pueden abordar las cartillas y cuadernos de trabajo, fichas y carpetas.

4. Por último, en cuanto a los materiales didácticos diseñados para el docente, se acogen las leyes, unidades y guías didácticas y ejemplificaciones de programaciones.

Por otro lado, se rescatarán los postulados de Morales (2012) frente a la clasificación del material didáctico como recurso, teniendo en cuenta su origen, esto, mencionando el material tradicional y técnico o tecnológico:

1. Material didáctico tradicional: hace referencia al material usualmente utilizado dentro de las aulas de clase y presentado de forma impresa o física; tales como libros escolares, tableros, cuadernillos, etc.
2. Material didáctico técnico o tecnológico: por otro lado, al hablar de un material didáctico tecnológico, el autor rescata todos los recursos creados a partir de la nueva era de la información digital; dentro de los cuales entran aquellos que cuentan con tecnología audiovisual, las máquinas de enseñar, los videojuegos educativos, etc. Denominado de esta forma, al hacer alusión al término técnico, cuyo significado está en el apoyo del maestro al estudiante a partir del desarrollo de destrezas físicas, sea de forma digital o presencial.

Ahora bien, en este apartado se hará mención a los tipos de material didáctico como recurso, planteada por Decroly (1998) alrededor de los tipos de juego; teniendo en cuenta por un lado el juego motriz y por otro, el juego simbólico.

1. Juego motriz: alrededor del juego motriz, se plantean los materiales palpables o físicos, accesibles para los sentidos, los cuales permiten el desarrollo de habilidades como la percepción.
2. Juego simbólico: así mismo, al plantear el juego simbólico como base para la realización de un material didáctico, es posible hablar de los materiales abstractos; tales como recuerdos, imágenes, textos y manifestaciones del pensamiento.

Por otro lado, a continuación, se abordará la clasificación planteada por Morales (2012). Este autor define tres categorías para organizar la clasificación: diseño, según receptor y tipo de contenido. De acuerdo con el diseño que es la primera categoría existen dos tipos de material: material tipo maqueta y material audiovisual.

1. Un material didáctico tipo maqueta, es, como su nombre lo sugiere, la maquetación o representación en tercera dimensión de algo real o imaginario; usualmente en una escala diferente a su tamaño original. Ejemplo: un terrario es la representación de un ecosistema vivo a menor escala.
2. Los materiales de tipo audiovisual son aquellos que hacen uso del lenguaje denominado de esta misma forma, que no es más que la compilación de la imagen fija y/o animada, el sonido y la palabra. A la hora de hacer uso de imagen, se recomienda al diseñador del material, incluir imágenes sencillas y esquemáticas con gran contraste y resolución; así mismo, en relación a la implementación de sonido, se resalta que este debe ser nítido e idealmente, compuesto especialmente para el recurso.

De acuerdo a la segunda categoría que es el receptor, Morales (2012) considera como relevante la diferenciación a partir de a quién está dirigido el recurso; teniendo en cuenta que existen factores relacionados a esta población, que influyen el diseño del mismo; tales como estilos de aprendizaje y edad del grupo.

1. Estilos de aprendizaje: en este caso, se clasifica el material según el estilo de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el autor afirma que bien, no es necesario que un material didáctico cuente con herramientas y experiencias pensadas de la misma forma y con la misma fuerza tanto para aquellos y aquellas que aprenden de forma auditiva, como visual y kinestésica; se recomienda apuntar a el estilo propio del grupo para quién está dirigido el recurso. Así, por ejemplo, se hará énfasis a la creación de esquemas,

comprensión por imágenes y diapositivas si los estudiantes tienden a aprender de forma más visual; se propenderá a incluir charlas, grabaciones y experiencias para que aquel que haga uso del material tenga la oportunidad de charlar, si se observa que este se inclina por un aprendizaje auditivo, y del mismo modo, el recurso se verá dominado por experiencias y recursos sensoriales, que permitan al usuario el tacto y el trabajo manual, si este muestra prevalencia por el aprendizaje kinestésico.

2. Edad y nivel de estudios del grupo: a la hora de diseñar un material didáctico, la edad del grupo al cual está dirigido es un factor fundante; Morales (2012) afirma que, los contenidos, el grado de dificultad de los retos y la abstracción con la que estos se presentan, debe ir aumentando conforme lo hagan tanto la edad como el nivel de estudios de los estudiantes. Así, si es un recurso dirigido para los grados preescolares y pertenecientes a básica primaria, el material será concreto y sencillo; y por otro lado, si el material está dirigido para un grado de formación perteneciente al bachillerato y estudios profesionales, este se inclinará por retos más abstractos y contenidos más específicos y complejos.

En relación a la tercera categoría de tipo de contenido, será importante comprender y definir las características de este contenido. En este sentido, Morales (2012) afirma que los contenidos del material pueden ser tangibles, intangibles, o apuntar a habilidades sociales y culturales; para ir en sintonía con las características de los saberes y/o asignaturas para los que se diseña el material.

1. Contenidos tangibles: en esta categoría, entran contenidos con habilidades prácticas y sensorio motrices, tales como la educación física, que permitan al estudiante realizar actividades o, ejercitar las capacidades que requiere desarrollar en orden a alcanzar un conocimiento específico, como lo sería, por ejemplo, la coordinación viso manual.

2. **Contenidos intangibles:** ahora bien, dentro de los contenidos intangibles, se podrían agrupar aquellos relacionados con habilidades cognitivas, como lo serían la adquisición del lenguaje y los saberes relacionados a la dimensión lógico matemática, que permitan al estudiante estimular su pensamiento y fortalecer habilidades relacionadas a la concentración y la memoria, entre otros.
3. **Contenidos relacionados a las habilidades sociales y culturales:** por último, el autor reconoce aquellos contenidos que buscan desarrollar habilidades sociales y culturales; como lo es el caso de la educación social, cívica, moral y emocional. En este tipo de saberes, el material ha de proponer estrategias y experiencias planteadas para el fortalecimiento de las competencias sociales, emocionales y ciudadanas, que propendan al desarrollo del grupo a quien va dirigido el recurso como seres pertenecientes a una sociedad; esto, contextualizadas al entorno propio de la población.

Desarrollo de los niños de 4 a 6 años

Ahora bien, una vez abordados los apartados teóricos referentes tanto a la educación emocional como del material didáctico, se debe hacer mención al desarrollo infantil de los niños y niñas de 4 a 6 años, abordando puntualmente las diferentes momentos propios de las dimensiones cognitiva, comunicativa, socio afectiva y motora, respectivamente; teniendo en cuenta las particularidades de esta etapa.

Dimensión físico – motriz. En primer lugar, para comprender las demás habilidades y fortalezas propias del desarrollo de 4-6 años, habrá que abordar y comprender el crecimiento físico y cerebral. Por un lado, se comprende la importancia del desarrollo físico y motor, puesto que este permite al niño desarrollarse físicamente consigo mismo, para después poder relacionarse con el mundo exterior. Según Barreto, Contreras y Madrona (2008):

El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción. Dicho desarrollo se pone de manifiesto a través de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que circunda al niño (p. 5).

Es decir, abordar esta dimensión de los niños y niñas, será fundamental para comprender la fundamentación tanto biológica como relacionada con el entorno, de las relaciones que estos desarrollan con la percepción de su cuerpo, su emocionalidad, su forma de comunicarse con el mundo y sobretodo, de explorarlo y comprenderlo. Ahora bien, en relación al desarrollo físico de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad, Papalia y Feldman (2012) afirman que:

Los niños crecen con rapidez entre los tres y los seis años, aunque menos que antes.

Alrededor de los tres años, empiezan a perder su redondez infantil y a adquirir la apariencia delgada y atlética de la niñez (...) el crecimiento muscular y esquelético avanzan y hacen a los niños más fuertes. (p. 214).

Este crecimiento, es más notorio o se puede observar, en el fortalecimiento de las habilidades motoras, consecuencia de la creciente fuerza física en músculos y huesos; así como en la adquisición de habilidades cognitivas, relacionado al crecimiento cerebral, que de acuerdo con Papalia y Feldman (2012) a los 6 años, el cerebro de los niños y niñas ha alcanzado aproximadamente el 95% de su tamaño.

En cuanto al desarrollo motor, en primer lugar, en relación a las habilidades motoras gruesas Duskin, Papalia & Wendkos (2009) afirman que los niños a esta edad pueden correr, saltar y trepar con muchísima facilidad debido a que tienen mayor capacidad pulmonar, así mismo, tienen más control al girar, bailar, iniciar y detener la marcha; a esto, Papalia y Feldman (2012) añaden que debido a la fuerza muscular con la que cuentan, la mejor forma en la que se

da el desarrollo físico y motor, es a través del juego activo y no estructurado o a través de actividades físicas de su interés, como la introducción a deportes que no requieran muchas reglas y le permitan explorar su movilidad, fuerza, resistencia y flexibilidad.

Por otro lado, en cuanto a las habilidades finas Papalia y Feldman (2012) postulan que en esta edad, es propio ver avances en la coordinación viso manual, que permite a los niños y niñas realizar actividades para expresarse como dibujar y pintar con diferentes herramientas como colores, pinceles y crayones, así como para mostrar iniciativa frente a desarrollar su autonomía y hábitos de autocuidado como abotonarse, atarse los zapatos, servirse cereal y levantar sus platos; iniciativas que, han de ser cultivados y motivados por padres y cuidadores.

Ahora bien, estas habilidades físicas y motoras se comprenden según la Pontificia Universidad Javeriana (2016) dentro de las necesarias para los niños y niñas para desarrollar una relación consigo mismos, puesto que esta “Comprende aquellos procesos físicos y psicológicos que posibilitan la construcción del niño y la niña como individuo diferenciado de las otras personas, con subjetividad propia, producto de una identidad personal y social.” (p.17). Por lo cual, es posible afirmar que este desarrollo físico y motor tiene una fuerte relación con la los procesos psicológicos complejos propios de la cognición y con la construcción del yo individual y social propia de la dimensión socioafectiva.

Dimensión cognitiva. Antes de empezar a abordar el desarrollo de los procesos cognitivos desde los 4 hasta los 6 años de edad, será necesario rescatar la denominada psicología del desarrollo, definida por Piaget (2015) como aquella encargada de estudiar el desarrollo mental del niño, siendo este desarrollo de las conductas perceptivas, táctiles y funciones mentales que constituyen los procesos psicológicos; Este autor, divide la psicología del desarrollo infantil en etapas que van desde su nacimiento hasta su adolescencia y que detallan la complejización de las operaciones mentales, empezando por la etapa sensoriomotora, la

preoperacional, la etapa de operaciones concretas y por último, la etapa de operaciones formales.

De acuerdo a estas etapas, los niños de 4 a 6 años estarían en la llamada etapa preoperacional, constituida de los 2 a los 7 años de edad y caracterizada por el desarrollo del pensamiento, ligado al desarrollo del lenguaje a partir de la función simbólica, la comprensión y representación de los objetos en el espacio, las relaciones de causalidad, comprensión numérica, entre otros. Papalia y Feldman (2012).

En primer lugar, se comprende según Duskin, Papalia & Wendkos (2009) como función simbólica a la habilidad que tienen los niños y niñas para utilizar símbolos o representaciones mentales para comprender, recordar y expresar los elementos del entorno sin tenerlos necesariamente presentes. Los niños y niñas expresan esta función simbólica a partir del juego simbólico o juego fantasioso, como lo explica y ejemplifica Baquero (2013) “inicialmente el juego simbólico está centrado en sí mismo, por ejemplo los niños simulan que se bañan, luego se enfoca en los objetos, los niños simularán que bañan a un muñeco y finalmente, se usan los objetos como agentes activos, el muñeco se bañará solo”. (p. 15). Es decir, este juego fantasioso se irá modificando a lo largo de esta etapa y cada vez, los niños y niñas verán menos necesario el uso de objetos reales para sus representaciones simbólicas mentales y físicas.

Ahora bien, de acuerdo a la comprensión de los objetos en el espacio, Linares (s.f) afirma que existen ciertas limitaciones en el pensamiento pre-operacional a la hora de hacer estas representaciones espaciales, por lo que, los niños y niñas pueden expresar la relación entre el espacio y los objetos a partir de dibujos y mapas sencillos a escalas; sin embargo, estos pueden tener errores a la hora de dimensionar tamaños y distancias.

Por otro lado, la comprensión de las relaciones de causalidad encontrada en niños y niñas de 4 a 6 años, se evidencia en la comprensión de que todas las acciones, llevan una causa y

una consecuencia; así, según Papalia y Feldman (2012) “Relacionan mentalmente dos sucesos, en especial sucesos cercanos en el tiempo, exista o no una relación causal lógica. Por ejemplo, Luis puede pensar que sus “malos” pensamientos o comportamientos ocasionaron la enfermedad de su hermana” (p. 229). En este sentido, si bien se puede evidenciar una comprensión de las causas y efectos que envuelven los eventos y circunstancias, se puede afirmar que estas relaciones de causalidad suelen surgir de las inferencias y se ven influenciadas por la imaginación.

Por último, de acuerdo a las características planteadas por Piaget en el desarrollo cognitivo de 4 a 6 años, se destaca la comprensión numérica; esto, comprendiendo que los niños y niñas, desde el primer año de vida cuentan con comprensiones rudimentarias de conceptos matemáticos y numéricos; por lo cual, de la misma forma que los demás procesos psicológicos, esta comprensión no surge propiamente en esta etapa, sino más bien, alcanza un nivel más complejo de comprensión, producto de la maduración cognitiva.

Así, según Papalia y Feldman (2012) alrededor de los 4 años los niños y niñas comienzan a relacionar el uso cuantitativo de los números, relacionándolo con sus situaciones cotidianas; por lo cual, al ver grupos con diferentes cantidades, logran identificar en cuál grupo hay más objetos y pueden realizar un conteo básico, en el que relacionan la cantidad con los símbolos numéricos; más sin embargo, Piaget afirma que no es posible comprender plenamente el concepto de números hasta la siguiente etapa. Linares (s.f).

Sin embargo, estas no son las únicas habilidades que se destacan en el desarrollo cognitivo de esta etapa; puesto que como se mencionó anteriormente, las habilidades motrices tienen una gran influencia en esta dimensión, particularmente la habilidad para realizar dibujos; según Baquero (2013) “Entre los 3 y 4 años los pequeños realizan su primer intento de dibujar a un ser

Humano.” (p.14). característica que cobra relevancia, teniendo en cuenta por un lado, que este dibujo del ser humano se verá influenciado por los cambios y diferencias que los mismos niños y niñas observan en sí mismos y en los demás. Y por otro lado, teniendo en cuenta que Papalia y Feldman (2012) afirman que “Los niños preescolares desarrollan una mejor comprensión de las identidades: el concepto de que las personas y muchos objetos son básicamente iguales, aun si cambian de forma, tamaño o apariencia.” (p. 297). Es precisamente este arte representativo propio de esta etapa el que ha de fomentar el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima, habilidades meramente socio afectivas.

En esta dimensión, se hace necesario también abordar el desarrollo de la adquisición del lenguaje propio de esta etapa madurativa, será en primer lugar, necesario rescatar lo afirmado en apartados anteriores: entre los 4 y los 6 años de edad, el desarrollo de la comunicación se relaciona estrechamente con el desarrollo y expresión del pensamiento. Según el ICBF (2014), el desarrollo del lenguaje es fundamental en el desarrollo de la primera infancia, no solamente porque es a partir y junto a este que el pensamiento se complejiza, sino porque ha de abarcar una dimensión vital, la relación de los niños y niñas con el entorno, puesto que es a través de este que comprende al mundo y se comunica ante él.

Ahora bien, a continuación se abordará la adquisición del lenguaje entre los 4 y los 6 años de edad, teniendo en cuenta que según Mestre (2010) “el lenguaje surge por la necesidad de la comunicación, tanto en su origen social como en su uso. A través de él compartimos con el otro un mundo de significados y nos relacionamos” (p.1). Por lo cual, este ha de ser abordado teniendo en cuenta que bien su adquisición se pauta por unas etapas o fases en las que se desarrollan tanto la expresión escrita (escritura y lectura) como la oralidad; el desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con su entorno, y estas fases o etapas, serán pautas más no reglas intraspasables.

En primer lugar, al hablar del desarrollo del lenguaje Oral, Herrezuelo (2014) afirma que alrededor de los 4 años, los niños y niñas comprenden las ventajas de comunicarse con sus pares y entorno, puesto que desea relacionarse con otros, descubre que darse a los demás en términos comunicativos, fuera del egocentrismo, le permite dialogar, conocer, hacerse escuchar y negociar. Es justamente esta relación comunicativa entre pares de 4 a 6 años la que permitirá que se de un desarrollo en términos de vocabulario, sintaxis y demás reglas comunicativas como lo son los turnos para hablar y escuchar, entre otros; frente a esto, Papalia y Feldman (2012) afirman que “a los tres años el niño promedio conoce y puede usar entre 900 y 1.000 palabras; a los seis cuenta por lo general con un vocabulario expresivo (del habla) de 2.600 palabras y entiende más de 20.000.” (p. 240). Es decir, es que entre estos dos años de vida, el vocabulario de los niños y niñas aumenta significativamente y les permitirá desenvolverse comunicativamente en diferentes contextos.

Ahora bien, de acuerdo a la adquisición de la escritura Ghitis, Guzmán & Ruiz (2018) afirman que aunque bien es cierto que la escuela es la encargada de desarrollar plenamente los procesos de lectura y escritura, existe evidencia que respalda el que los niños inicien un trabajo cognitivo sobre el escribir, generando hipótesis que comprueban al intentar graficar sus ideas y demás a través de las palabras. Así Ferreiro y Teberosky (1991) afirman que existen algunas etapas que pautan la adquisición de la escritura: la etapa pre-silábica, la etapa silábica, etapa silábica-alfabética, y la etapa alfabética. Estas etapas no se han de encontrar necesariamente en

una edad específica; más sin embargo, teniendo en cuenta que justamente es desde los 4 hasta los 6 años que los niños y niñas realizan este proceso de adquisición del lenguaje escrito, es posible que se encuentren en una de estas, variando en el abordaje de la comunicación en su entorno, estimulación adecuada al respecto, entre otros.

En primer lugar, Ferreiro y Teberosky (1991) definen la etapa pre-silábica como aquella en la que los niños realizan textos con dibujos y letras, teniendo en cuenta elementos como la variedad de letras y largo de las palabras, a su criterio; así mismo, la etapa silábica es la etapa en la que se ha de encontrar justamente esta correspondencia entre lo que se quiere decir y lo que está plasmado por las palabras, aunque no siempre se logre; a continuación, se encuentra la etapa silábica-alfabética, en dónde los niños y niñas no solamente se esfuerzan por que exista una correspondencia, si no también, descomponen su escrito en fonemas, para comprender la composición de las palabras; por último, se encuentra la etapa alfabética, caracterizada por una composición escritural de total correspondencia entre la grafía y el sonido. (Ghitis, Guzmán & Ruiz, 2018)

Ahora bien, tanto la oralidad como la adquisición de la escritura, permitirán al niño desarrollar en su totalidad el lenguaje convencional; así, según Duskin, Papalia & Wendkos (2009):

A medida que los niños aprenden vocabulario, gramática y sintaxis, se vuelven más competentes en la pragmática, el conocimiento práctico de cómo utilizar el lenguaje para comunicarse. Esto incluye saber cómo pedir las cosas, cómo narrar un cuento o chiste. (p. 313).

Es decir, se puede afirmar que la adquisición del lenguaje ha de significarle a los niños y niñas una tarea interesante y divertida para poder desarrollarse plena y significativamente; para esto, debe abordarse de forma amena desde el hogar, a través de la introducción de literatura, música, entre otros. En este sentido, al permitirles desenvolverse socialmente en distintos contextos, es una herramienta para potenciar el autoconcepto, la autoestima y demás habilidades socioafectivas.

Dimensión socioafectiva. Por último, se abordará la dimensión social y afectiva, teniendo en cuenta que, debido a la carga social que tiene la afectividad, estas han de ser abordadas como dos partes de un solo, que con sus particularidades, comprenden una dimensión que permite a los niños y niñas relacionarse tanto consigo mismos como con los demás. En primer lugar, se abordará la afectividad, constituida por el autoconcepto, la autoestima y la autorregulación, conceptos que se rescatarán teniendo en cuenta la influencia y el desarrollo de las emociones, propio de esta etapa; y por otro lado, se hará un recorrido al ser social que es el infante, teniendo en cuenta sus habilidades sociales, y la influencia que tiene la sociedad en su identificación como individuo.

En este orden de ideas, se partirá por comprender el denominado autoconcepto, que no es más que la visión que se tiene de sí mismo. Feldman (2008) afirma que:

Los preescolares por lo general sobreestiman sus habilidades y conocimientos en todos los dominios de experiencia. Por consiguiente, su visión del futuro es color de rosa: esperan ganar el siguiente juego, rebasar a todos los oponentes en la próxima carrera y escribir grandes historias cuando crezcan. (p. 265).

Es decir, el autoconcepto de los niños y niñas de 4 a 6 años se caracteriza por estimaciones que suelen diferir de la realidad, pueden ser sobreestimaciones o subestimaciones, dependiendo de la concepción social y cultural que se tenga de cada infante y que se le imparta. Por el contrario, los niños y niñas que cuentan con un entorno lleno de estímulos positivos, mostrarán tendencia a valorar su concepto por encima de lo que su maduración es, y por el contrario, si este entorno les muestra estímulos negativos, las concepciones distan de verse a sí mismo como un ser valioso y grande.

En este sentido, y partiendo del autoconcepto, es que se desarrollará la autoestima, definida por Papalia y Feldman (2012) como “La parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que

hacen los niños acerca de su valor general (...) la autoestima se basa en la capacidad cognoscitiva de los niños, cada vez mayor, para describirse y definirse a sí mismos.” (p. 253). Es decir, es en esta etapa que los niños y niñas empiezan a construir una valoración de su concepción como personas; ahora bien, aunque el primer concepto de valor propio surge alrededor de los 8 años de edad, los niños desde los 5 años comienzan a expresar el cómo se sienten frente a autoconcepto con sus actitudes y se verá fuertemente influencia por las concepciones que tienen los adultos de ellos. Así, se comprende la importancia de educar a los niños desde los 4 años de edad, teniendo en cuenta que los aprendizajes y pensamientos que cultive de sí mismo a esta edad, han de influenciar al que más adelante será su primer concepto de autoestima.

Frente a todo esto, es posible abordar la comprensión y el reconocimiento emocional en esta etapa, procesos comprendidos dentro de la autorregulación emocional. Por un lado, Papalia y Feldman (2012) postulan que el reconocer y gestionar las emociones, es uno de los mayores logros de esta etapa, puesto que la comprensión emocional aumenta su nivel de complejidad con la edad; así, de 4 a 6 años los niños y niñas pasarán no solo a conocer sus emociones y las de los demás, si no a hablar de estas y relacionarlas con situaciones y deseos.

Así mismo, según Duskin, Papalia & Wendkos (2009), el reconocimiento de las emociones tiene un elemento adicional, puesto que, los niños y niñas en esta etapa tienen la habilidad de identificar que es posible sentir más de una emoción a la vez, con las denominadas emociones contradictorias, a partir de las expresiones faciales, actitudes y conversaciones de los demás; así, la comprensión emocional se complejiza, puesto que los niños y niñas empiezan a evidenciar que existen más emociones y sentimientos, más allá de las que ya conocen hasta el momento (alegría, tristeza, ira, miedo y desagrado) y que estas no siempre son tan fáciles de identificar y gestionar en sí mismos y en los demás. Por ende, aparecen en su cotidianidad las denominadas emociones del yo: culpa, orgullo, amor y vergüenza.

Ahora bien, de acuerdo a las competencias a desarrollar alrededor de estas emociones, López (2007) afirma que entre los 3 y los 6 años de edad, la conciencia emocional está relacionada a las situaciones cotidianas; es decir, los niños y niñas entre estas edades asocian las emociones a circunstancias que les suceden, como lo sería por ejemplo, asociar la tristeza con la pérdida de un juguete. Sin embargo, si estas no se conversan con adultos y pares que puedan ayudarles a identificarlas correctamente, no les será posible comprenderlas ni adquirir el vocabulario adecuado para expresarlas.

Siguiendo este orden de ideas, y teniendo en cuenta que el desarrollo en la primera infancia es un compendio de dimensiones estrechamente relacionadas, es posible rescatar el juego simbólico, propio de la comprensión del mundo en la dimensión cognitiva; esto, para contribuir a desarrollar nuevas formas de expresión. Frente a esto, López (2007) afirma que:

Este contexto es el más idóneo para que el niño exprese los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior (...) Los niños son capaces de adoptar un estado emocional diferente al suyo, de asignar un rol ficticio a un personaje y de compartir con otra persona este rol (...) los niños se ponen a sí mismos como punto de referencia y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro". (p. 28).

Por otro lado, de acuerdo a la regulación emocional, teniendo en cuenta que la conciencia y comprensión emocional en esta etapa parten de las situaciones, se puede afirmar que la regulación partirá también del entorno; es decir, los niños de 4 a 6 años comprenden que las emociones surgen de las situaciones externas y por lo cual, infieren que la regulación de las mismas dependerá de factores externos, como lo son la ayuda de cuidadores y pares. Frente a esto, López (2007) plantea que es importante tener en cuenta esta concepción para partir de brindar estrategias desde la familia y cuidadores, siempre planteando a los niños y niñas que las

emociones vienen desde adentro, y que justamente, es necesario desarrollar habilidades para regularlas por sí mismos.

No obstante, estas habilidades emocionales no son las únicas a tener en cuenta dentro de la dimensión socioafectiva de niños y niñas entre 4 y 6 años; esto, debido a que su desarrollo emocional irá ligado de la misma forma al desarrollo social, y las competencias que ha de adquirir tanto para comprenderse como un ser perteneciente a una sociedad, como para interactuar en esta. Así pues, a continuación se abordará el aprendizaje social, identidad de género y competencias sociales, teniendo en cuenta los hitos del desarrollo propios de esta etapa planteada por Papalia y Feldman (2012).

En primer lugar, Bandura (1999) afirma que tanto el aprendizaje como el desarrollo de la personalidad están estrechamente ligados al ambiente y a las oportunidades sociales que rodean al ser humano. Esto, debido al que este autor denomina “aprendizaje observacional”, presente en la vida del ser humano desde los 2 años de edad y siendo este, aquel aprendizaje que se da a través de la observación que realizan los niños y niñas de las situaciones, conductas, emociones y sentimientos realizados y desarrollados por pares y adultos frente a las diferentes situaciones que enfrentan; y que después, tienden a imitar o a evitar, según el vínculo que tenga esta persona con el niño o niña; es decir, si esta persona está dentro de los principales afectos del niño o la niña o este lo considera un ser admirable, tenderá a imitar sus conductas, considerando que estas son adecuadas y, de lo contrario, tenderá a evitarlas o considerarlas como negativas.

Ahora bien, este aprendizaje se ve influenciado por la capacidad de observación que tienen los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad; según Piaget en la etapa pre-operacional, propia de esta edad, los niños y niñas sacan conclusiones, realizan sus acciones y construyen sus concepciones, basándose en observaciones inmediatas. Trujillo (2001). Por lo cual, la conducta

social y la personalidad de los niños y niñas se basará en la observación superficial que estos puedan generar de una situación; por ejemplo, si un niño recibe un golpe un compañero porque este estaba enojado y expresó su rabia con él, el niño que recibió el golpe entenderá que su compañero lo golpeó porque es malo con él, sin motivo alguno, sin comprender las consecuencias detrás de este acto, porque no las puede observar.

Este planteamiento del aprendizaje social cobra sentido sobre todo durante los 4 y 6 años de edad; esto, teniendo en cuenta la relevancia del factor social que otorgan la conciencia emocional basada en los factores externos, y el juego simbólico, que nuevamente, exterioriza los aprendizajes de los niños y niñas. Así pues, el desarrollo de la personalidad se dará a partir de los estímulos sociales que los niños y niñas reciban de su entorno; siendo estos las conductas de otros y respuestas frente a las conductas que los y niñas realicen.

Sin embargo, este no es el único aspecto que determina el desarrollo de la personalidad de los niños y niñas; puesto que dentro de los principales logros de esta etapa están los primeros pasos en la construcción de una identidad de género, definida por Papalia y Feldman (2012) como “la conciencia de la feminidad o masculinidad y sus implicaciones en la sociedad” (p. 256) y las diferencias tanto físicas como conductuales de género, pautadas en su mayoría por el aprendizaje social planteado por Bandura y abordado en el apartado anterior, que afirma, los niños y niñas aprenden sobre las conductas tipificadas como femeninas o masculinas antes de siquiera adoptarlas, a través del aprendizaje observacional.

Así, Duskin, Papalia & Wendkos (2009) afirman que los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad comenzarán a construir sus identidades de género, por un lado, en cuando al enfoque biológico, a partir de la observación de sus cuerpos y la identificación de las diferencias físicas que pautan el sexo de cada ser humano, y por otro lado, con respecto a las conductas de género, partiendo de lo que observan hacen los adultos, y los refuerzos negativos o positivos que reciban

de su familia, pares y sociedad al imitar o evitar ciertas actitudes, que socialmente se consideran propias de un género u otro. Por ejemplo, en una cultura las niñas recibirán cumplidos por usar vestidos femeninos y adoptar modismos delicados, y comprenderán que esta es la forma adecuada de comportarse, de acuerdo a lo que se espera de ella, una niña.

En este sentido, será este ambiente y las tipificaciones de género, las que tendrán la mayor influencia en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento social alrededor de cómo se concibe y valora tanto del propio género, como el de sus pares. Así, si un niño o una niña crece en un contexto cultural en el que se asocia el ser mujer y ser niña con tener un mayor nivel de sumisión y sensibilidad y menos nivel de habilidades físicas y cognitivas, y no cuenta con espacios que le ofrezcan puntos de comparación o evaluación crítica, es muy probable que este replique estas conductas bajo la concepción de que es la forma de ser de las cosas y, así mismo se comportará en sociedad, tanto en esta etapa, como en un futuro.

Ahora bien, una vez abordada la influencia de la socialización en el desarrollo emocional de los niños y niñas entre 4 y 6 años; será importante abordar las competencias sociales alcanzadas en esta etapa, comenzando por la empatía, capacidad para solucionar un problema, capacidad para conversar e interacción para construir amistades; capacidades sociales comprendidas por Shapiro (1997) en el desarrollo social.

En primer lugar, Shapiro (1997) afirma que alrededor de los 2 años, los niños y niñas alcanzan una segunda manifestación de empatía, caracterizada por ser la capacidad de comprender que el estado emocional del otro no siempre es igual al propio y sin embargo, invadida por confusiones a la hora de actuar frente a este estado emocional. Así, en esta edad, los niños y niñas suelen actuar desde su intuición, lo que no siempre arroja una respuesta positiva por parte de sus pares; por ejemplo, es propio de esta etapa ver que un niño trate de acariciar o abrazar fuertemente a un par que está llorando, aun cuando este demuestra no querer o necesitar de este

tipo de consuelo. Acto seguido, entre 5 o 6 años, los niños y niñas se encuentran en una tercera etapa en el desarrollo de la empatía, denominada empatía cognoscitiva y diferenciada de la etapa mencionada con anterioridad, por ser la capacidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro y actuar en consecuencia de esta; es decir, el desarrollo madurativo y la observación permiten a los niños y niñas entender cuando y como acercarse o alejarse de un par o adulto que se encuentre en un estado emocional diferente al suyo.

El paso de una etapa a otra, se comprenderá entonces entre los 4 y los 6 años de edad, y según Shapiro (1997) está influenciado en el tipo de expresiones emocionales que requieren los niños y niñas para comprender los estados emocionales de los otros. Durante la primera etapa, es necesario un lenguaje verbal claro que exprese de forma contundente una emoción, como un llanto, un grito, un golpe, una risa, un abrazo, etc; mientras que en la segunda, los y niñas aumentan en su capacidad para interpretar las emociones y sentimientos de otros a partir de sus actitudes, o las acciones que estos realicen; como lo sería por ejemplo, el caerse sin llorar como sinónimo de necesitar ayuda, o el mostrarse desanimado o apático para demostrar tristeza o incomodidad. Así, en esta etapa los niños y niñas estarán desarrollando su empatía, pasando de una etapa a otra a partir de la observación y conciencia de los estados emocionales ajenos.

Por otro lado, la resolución de problemas es una capacidad fundamental a la hora de socializar, y teniendo en cuenta el característico valor de la observación e imitación dentro del desarrollo socioafectivo, propio de los niños y niñas de esta etapa, Shapiro (1997) afirma que este se desarrolla a partir del ejemplo que se da, sobretodo en el ámbito familiar; este autor plantea que el escenario en el que se evidencia de forma más clara esta competencia es en las reuniones familiares, puesto que es un espacio que puede llegar a ser conflictivo tanto para los adultos como para los niños y niñas y sin embargo, es el espacio en el que los núcleos familiares suelen ejercer las conductas menos adecuadas para la resolución de problemas.

Así, es común observar las confrontaciones agresivas contundentes entre adultos; el evadir temas de conversaciones, familiares y situaciones no deseadas; la expresión emocional inadecuada, como lo son el no conversar de forma clara las situaciones negativas o hacerlo a las espaldas de los demás, entre otros. Estas conductas son observadas por los niños y niñas y comprendidas como las más adecuadas y sencillas de imitar a la hora de confrontar un problema por sí mismos; por lo cual, aunque es posible que el brindar consejos y pautas para que estos puedan brindar soluciones de forma asertiva, si estos evidencian que aquellos que lo rodean recurren a prácticas que significan menos esfuerzo, es muy probable que lleguen a generar confusiones alrededor de qué es lo que se debe hacer y terminan por imitar lo que les brinda soluciones inmediatas, como lo serían, los ejemplos mencionados con anterioridad.

Ahora bien, esto no significa que la imitación de las conductas ajenas sea la única forma en la que los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad adquieren la capacidad para solucionar un conflicto. Shapiro (1997) afirma que en esta etapa, estos aprenden a formular y solucionar un problema, siendo los protagonistas de estos y descomponiéndolos por fases: a) identificación de un problema, b) pensar en diferentes soluciones, c) comparar tanto las soluciones como las perspectivas de los involucrados, d) escoger la mejor.

Así, el brindarles un ambiente con oportunidades para que sean ellos los que identifiquen los problemas a los que se enfrentan o que los relaciona, en vez del adulto, les permite identificar y generar estrategias propias a la hora de solucionar un conflicto. Por ejemplo, si un niño se mete en un problema en su colegio por pelear con un compañero, el darle la oportunidad de explicar la situación, conversar con él de las consecuencias de la problemática y permitirle generar soluciones reales que él pueda cumplir, significan una oportunidad para que este niño deje de lado el aprendizaje basado en la observación y la imitación, y pase a generar conocimientos significativos fundamentados en su propia perspectiva y experiencia.

Ahora bien, la socialización de los niños y niñas en esta etapa va aumentando, estos van ampliando sus círculos de interés y pasan de querer pasar tiempo solamente con su familia y círculo cercano, a querer compartir con pares. Papalia y Feldman (2012) afirman que esta característica se puede evidenciar de forma clara en el juego, puesto que el juego en esta etapa pasa de ser más imaginativo a convertirse en juego social, más interactivo, más cooperativo y rodeado de negociaciones y reglas establecidas por quienes lo protagonizan. Es justamente esta habilidad para generar conversaciones sociales y hacer negociaciones para su bien y el de los demás, una de las competencias sociales propias de esta etapa. Sin embargo, no se desarrollan ni evidencian únicamente en el juego, sino que además, se ven ligadas fuertemente al lenguaje y a la expresión emocional; dentro de las conversaciones propias dentro de esta etapa, Shapiro (1997) menciona la expresión de necesidades y deseos de forma contundente, el compartir información personal y expresar interés al hacer preguntas a otros, mantenerse centrado en la conversación, demostrar escucha atenta y activa, entre otras.

Competencias

A partir de los fundamentos teóricos abarcados con anterioridad, se establece que los postulados de educación emocional que han de encaminar el desarrollo del material didáctico, son los planteados por Mayer y Salovey (1997). Por lo cuál, el material didáctico “Sintiendo aprendo” pretende desarrollar las cuatro competencias comprendidas dentro del marco de la educación emocional (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) propuesta por Mayer y Salovey. Esto, considerándolas las más apropiadas para fortalecer procesos de educación emocional de forma completa, comprendiéndola desde su integralidad e importancia en el impacto afectivo y social de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad.

Percepción emocional

De las cuatro competencias propuestas por Mayer y Salovey, la percepción emocional es la competencia de menor nivel, en el sentido que si bien es la más sencilla dentro del conjunto de habilidades, es la más necesaria en orden a poder alcanzar las otras tres. Así, la percepción emocional, implica en palabras de Mayer y Salovey (1997) tanto la habilidad para detectar y reconocer los estados y las señales emocionales propias y ajenas, como para ser capaz de expresarlas. Es decir, el identificar los sentimientos y emociones en la forma que influyen en las conductas y en las diferentes formas de expresarlas. Esta habilidad se alcanza y manifiesta en diferentes grados y requiere de habilidades como el prestar atención y decodificar de manera precisa los estados fisiológicos y cognitivo; es decir, las manifestaciones internas y externas de los estados emocionales, tales como las expresiones, movimientos, tonos de voz, síntomas físicos en el cuerpo propio, entre otros.

Teniendo en cuenta los hitos del desarrollo propios de la dimensión socioafectiva en la etapa a trabajar, es posible afirmar que el material “Sintiendo Aprendo”, propenderá por desarrollar esta competencia, permitiendo a los niños y niñas concientizarse acerca de sus estados emocionales a través de las manifestaciones externas e internas explícitas de estas emociones, como lo son sensaciones, pensamientos, llantos, risas, etc.

Facilitación emocional

Ahora bien, una vez potenciada la percepción emocional, se ha de desarrollar la denominada facilitación emocional, definida por Mayer y Salovey (1997) como la acción que ejerce la emoción sobre la razón o la inteligencia; es decir, la habilidad de tener en cuenta las emociones para facilitar, como bien lo dice su nombre, la acción del pensamiento. Esta

competencia emocional se evidencia a la hora de resolver un conflicto, pues jerarquiza los factores implicados en la situación y tiene en cuenta aquellos que son de mayor importancia; también, durante el aprendizaje, al identificar aquellos elementos que emocionalmente le permiten a la persona aprender: como lo puede ser el uso de estrategias nemotécnicas que ayudan a enganchar los aprendizajes con elementos significativos; durante el pensamiento creativo, al estimular la inspiración e imaginación mediante estados anímicos, entre otras situaciones propias de la cognición.

Teniendo en cuenta la importancia de la resolución de conflictos en la etapa a trabajar, el material “Sintiendo Aprendo” propenderá por brindar experiencias pedagógicas que planteen retos acordes a la vida cotidiana de los niños y niñas pretende, que tengan como objetivo la facilitación emocional a la hora de tomar decisiones. Esto, teniendo en cuenta que Mayer y Salovey (1997) resaltan la importancia de esta competencia al brindar un punto de vista que comprenda a las emociones como positivas dentro de la vida del ser humano.

Comprensión emocional

En este orden de ideas, la comprensión emocional se comprende como un tercer nivel dentro de las competencias de educación emocional; definida por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad para comprender y analizar los estados emocionales, reconocer en qué categorías se agrupan, cuáles son las posibles causas e identificar las consecuencias. En este sentido, se podría plantear esta competencia como un grado más avanzado de la percepción emocional, puesto que requiere no solo identificar, nombrar y expresar las emociones sencillas y concretas, como lo son la alegría, la ira, el miedo y la tristeza; si no también, diferenciar y conceptualizar los estados emocionales complejos desde el yo y en los demás, aquellos que implican o bien la mezcla de dos

emociones, las transiciones de estado a otro, la relación que pueden llegar a tener las diferentes emociones y las situaciones que las desencadenan.

Teniendo en cuenta esta competencia como el conocer y comprender de forma más profunda los estados emocionales; el material didáctico “Sintiendo Aprendo” promueve que los niños y las niñas se hagan conscientes de las causas y efectos de cada uno de los estados emocionales, en el marco de situaciones cotidianas y complejas.

Regulación emocional

Por último, está la regulación emocional, comprendida dentro del modelo de Mayer y Salovey como la competencia emocional más compleja de todas puesto que comprende, de manera procesual, la adquisición y dominio de las demás competencias, en orden a poder desarrollarla. Según Mayer y Salovey (1997), la regulación emocional se fundamenta en varios procesos. Por un lado, el comprender, tolerar y sobretodo, estar abierto a todos los estados emocionales, independientemente de si son deseadas, agradables o no, y hacer una reflexión profunda para hacer un proceso de facilitación emocional de acuerdo a las situaciones; por otro lado, el tener la habilidad para regular las emociones propias y de otros, a través de diferentes estrategias, acciones y estados que tengan como fin o bien moderar o intensificar los niveles y sensaciones de los estados anímicos. Frente a esto, los autores agregan además, que el ideal es moderar las emociones negativas e intensificar las positivas.

En este orden de ideas, esta competencia emocional en la etapa entre 4 y 6 años, se puede afirmar que fortalece el crecimiento emocional e intelectual; esto, al permitir a los niños y niñas el desenvolverse entre su mundo interno y el mundo externo; tomando conciencia de sus estados emocionales, comprendiendo las situaciones que los causan y, conscientemente,

regularlos y expresarlos de acuerdo a lo que requiera en el momento. Así, por ejemplo, los niños y niñas que hayan alcanzado esta competencia estarán en capacidad de moderar las expresiones y rasgos que se desencadenan a partir de emociones como la rabia y la tristeza durante una pelea con sus pares o adultos, e intensificar la alegría, cuando al final del conflicto, alguien trata de hacerlo reír o de expresarle cariño.

Ahora bien, para aportar al desarrollo de esta competencia, el material “Sintiendo Aprendo” brindará a los niños y niñas la oportunidad de reflexionar y proponer acciones y estrategias que les ayuden a autorregular sus estados emocionales, teniendo en cuenta y rescatando las experiencias de percepción, facilitación y comprensión emocional.

Metodología

Diseño del material

Estructura. Para el diseño del material didáctico, inicialmente se pensó en crear un juego de mesa para jugar en grupo, que brindará a los niños y niñas la oportunidad de avanzar sobre un camino, haciendo uso de un dado y de varias fichas, que tendrán los colores asignados a cada una de las competencias y al avanzar, se proponen retos para desarrollar las competencias emocionales propuestas: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de resolver retos y preguntas que se contendrán en tarjetas. Ahora bien, para completar el juego, cada jugador deberá realizar el mismo recorrido 3 veces, una por cada ficha; y ganará, el que realice el recorrido con todas sus fichas primero.

Finalmente, para el proceso de pilotaje, garantizando que este permita que los niños tengan contacto con las mismas tarjetas, se eliminó el dado como estrategia para avanzar y se realizará la experiencia de forma individual, de esta forma cada niño tendrá la experiencia con 1

tarjeta sobre percepción emocional, para identificar la expresión física de cada emoción; 2 de facilitación, que permita abordar 1 situación relacionada a resolver conflictos y la otra, relacionada a la influencia de las emociones en el aprendizaje; 2 de comprensión, una enfocada a las causas de los estados emocionales y la otra a las consecuencias; y finalmente, 1 de regulación, que le permita a los niños reflexionar y adoptar estrategias para regular los estados emocionales. Teniendo en cuenta estas modificaciones, el primer diseño de tablero se descartó. En la figura 1 se evidencia el primer bosquejo realizado y en la figura 2 el bosquejo definitivo del material:

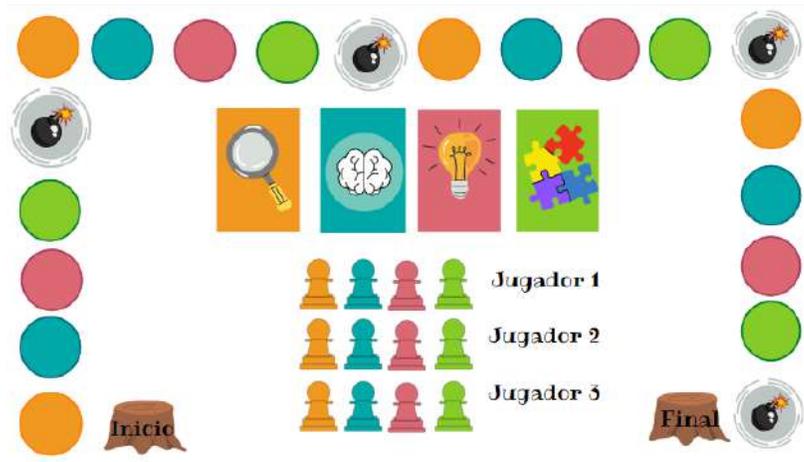


Figura 1. Tablero idea inicial.



Figura 2. Tablero idea final.

El escenario del material es un bosque con 4 personajes, animales que habitan en este: un ratón, un mono, un león y un pulpo; estos tienen como objetivo tanto ilustrar cada una de las 4 principales emociones como representarlas: tristeza, alegría, rabia y miedo respectivamente y se incluyeron tanto en el tablero como en las tarjetas de retos y preguntas. A continuación, se presentan en las figuras 3 a 6 los 4 personajes:



Figura 3. Personajes: El ratón tristón.



Figura 4. Personajes: El pulpo asustadín.



Figura 5. Personajes: El león enojón.



Figura 6. Personajes: El mono alegrón.

A continuación en las figuras 7 a 29 se presentan las tarjetas del material en sus diferentes vistas: anterior y posterior.

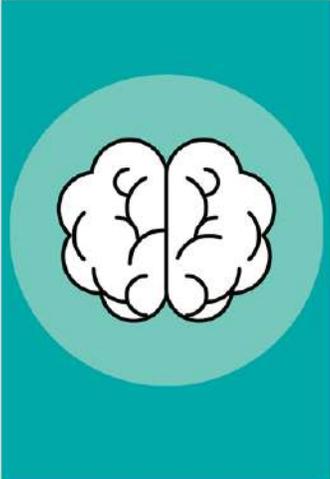


Figura 7. Tarjetas: percepción emocional, tristeza.



Figura 8. Tarjetas: percepción emocional, alegría.

Facilitación emocional/tristeza 1



Mi perro Plutón estaba enfermo y ayer se murió, era mi mejor amigo.

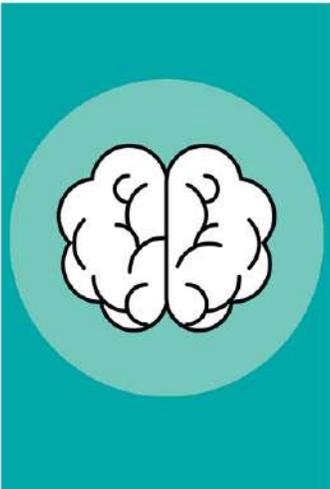
¿Qué hago?

- Carta de despedida
- Contarle a alguien como me siento
- Hacer de cuenta que no pasó nada



Figura 11. Tarjetas: facilitación emocional, tristeza 1.

Facilitación emocional/tristeza 2



La semana pasada me fue mal en la clase de matemáticas y ciencias, no entendí nada y me puse a llorar. Ya no quiero tener más clases de matemáticas.

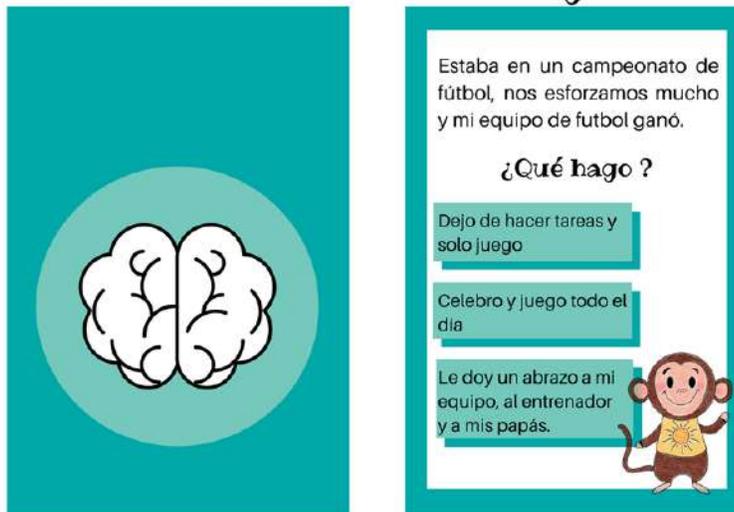
¿Qué hago?

- No ir a clase de matemáticas
- Contarle a mi maestra como me siento para que me ayude más en clase
- Copiarle de mis compañeros porque a ellos les va mejor.



Figura 12. Tarjetas: facilitación emocional, tristeza 2.

Facilitación emocional/alegría 1



Estaba en un campeonato de fútbol, nos esforzamos mucho y mi equipo de futbol ganó.

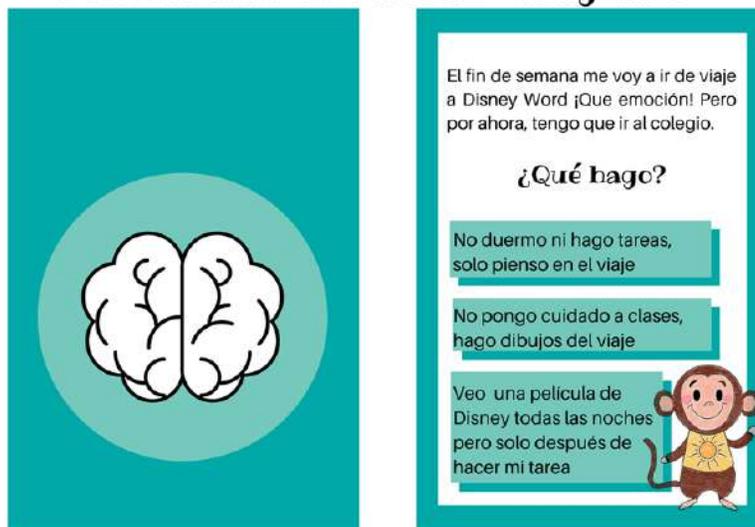
¿Qué hago ?

- Dejo de hacer tareas y solo juego
- Celebro y juego todo el día
- Le doy un abrazo a mi equipo, al entrenador y a mis papás.



Figura 13. Tarjetas: facilitación emocional, alegría 1.

Facilitación emocional - alegría 2



El fin de semana me voy a ir de viaje a Disney World ¡Que emoción! Pero por ahora, tengo que ir al colegio.

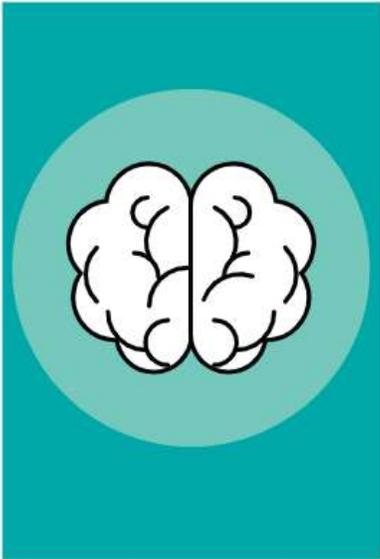
¿Qué hago?

- No duermo ni hago tareas, solo pienso en el viaje
- No pongo cuidado a clases, hago dibujos del viaje
- Veo una película de Disney todas las noches pero solo después de hacer mi tarea



Figura 14. Tarjetas: facilitación emocional, alegría 2.

Facilitación emocional/miedo



Mañana es mi primer día del colegio y estoy muy nervioso ¿Qué tal si nadie quiere ser mi amigo?

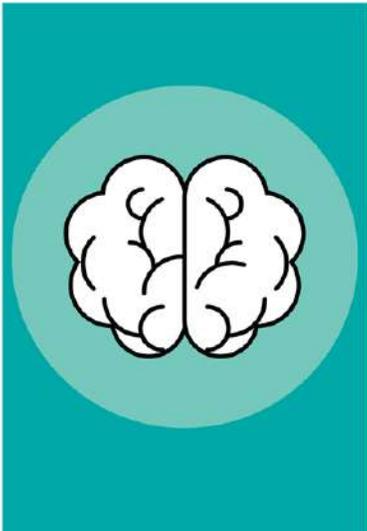
¿Qué hago?

- No participar en las actividades
- Quedarme en un rincón esperando a que alguien me hable
- contarle a mi mamá, ella me ayuda a sentir valiente



Figura 15. Tarjetas: facilitación emocional, miedo 1.

Facilitación emocional/miedo



Tengo un examen sobre ciencias mañana y he estudiado toda la semana, pero tengo mucho miedo de que se me olvide todo justo en el examen.

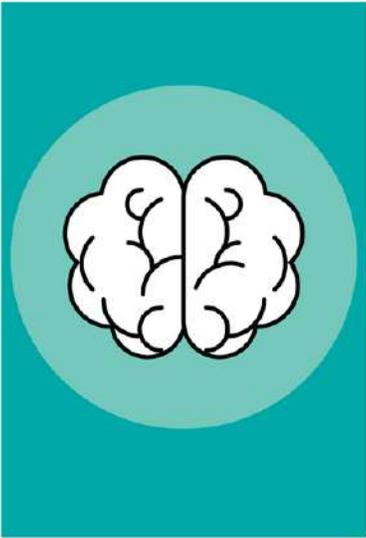
¿Qué hago?

- Volver a estudiar todo antes del examen.
- Respirar profundamente antes de mi examen y recordarme que puedo hacerlo
- No hacer el examen, decirle a mi maestra para que me deje no hacerlo



Figura 16. Tarjetas: facilitación emocional, miedo 2.

Facilitación emocional/Rabia



Mi hermano y yo estábamos jugando. Yo quería jugar a los vaqueros espaciales pero él no. Terminamos peleando y ya no quiero jugar con él

¿Qué hago?

Gritar a mi hermano, él tuvo la culpa.

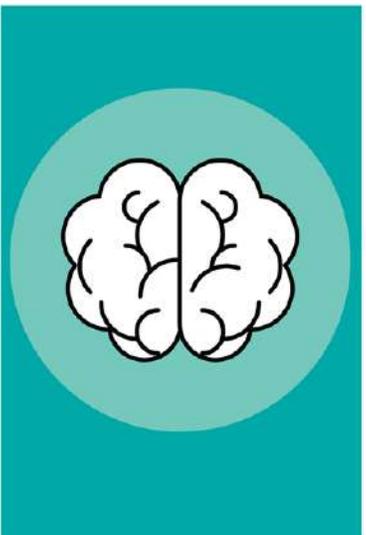
Preguntarle a él ¿a qué quieres jugar? y crear un juego que nos guste a los dos.

Buscar a alguien más que si quiera jugar a lo que yo quiero.



Figura 17. Tarjetas: facilitación emocional, rabia 1.

Facilitación emocional/Rabia



Estaba en clase y quise mostrarle mi juguete nuevo a mi amiga, como estábamos en clase, mi profesora me lo decomisó!

¿Qué hago?

Una rabieta hasta que me lo devuelva

Intentar salirme de clase, estoy muy enojada con mi profesora

Esperar a que se acabe la clase, pedirle perdón y que me devuelva mi muñeca



Figura 17. Tarjetas: facilitación emocional, rabia 2.

Comprensión emocional/tristeza



Papá tiene que hacer un viaje de negocios y se va a ir una semana. Mamá y yo lo vamos a extrañar mucho.

¿Cómo me siento?

Con tristeza

Con rabia

Con alegría

Con miedo



Figura 18. Tarjetas: comprensión emocional, tristeza 1.

Comprensión emocional/tristeza 2



¿Qué efectos tiene la emoción?

Cuando me siento muy triste, yo...

No quiero hacer tareas.

Quiero hacer una rabieta

Voy a querer que me den un abrazo.



Figura 19. Tarjetas: comprensión emocional, tristeza 2.

Comprensión emocional - alegría 1



Mi muñeca favorita estaba perdida, hoy estaba organizando mi cuarto y la encontré bajo mi cama escondida!

¿Cómo me siento?

Con miedo

Con alegría

Con rabia



Figura 20. Tarjetas: comprensión emocional, alegría 1.

Comprensión emocional - alegría 2



¿Qué efectos tiene la emoción?
Cuando estoy alegre, yo...

Tengo ganas de saltar y jugar

Me cuesta trabajo quedarme quieto/a

Hacer mis tareas



Figura 21. Tarjetas: comprensión emocional, alegría 2.

Comprensión emocional – Miedo 1



Se fue la luz en mi casa, todo parece un monstruo, me da mucho miedo la oscuridad

¿Cómo me siento?

Con miedo

Con alegría

Con rabia

Con tristeza



Figura 22. Tarjetas: comprensión emocional, miedo 1.

Comprensión emocional – Miedo 2



¿Qué efectos tiene la emoción?

Cuando siento miedo, yo...

Me siento indefenso y solo en el mundo

Me dan ganas de gritar y de correr

Quiero ir al parque a jugar

Quiero comer algo rico con mis amigos



Figura 23. Tarjetas: comprensión emocional, miedo 2.

Comprensión emocional/Rabia



¿Cómo me siento?

Deje mi lonchera colgada mientras estábamos en clase de danza...pero cuando volví alguien se comió mis alimentos.

Con rabia

Con miedo

Con alegría

Con tristeza



Figura 24. Tarjetas: comprensión emocional, rabia 1.

Comprensión emocional/Rabia 2



¿Qué efectos tiene la emoción?

Cuando siento rabia, yo...

Puedo gritar sin querer a los demás

No quiero hacer nada de lo que me gusta

Quiero ir al parque a jugar

Quiero comer algo rico con mis amigos



Figura 25. Tarjetas: comprensión emocional, rabia 2.

Regulación emocional/tristeza



Cuando estábamos en el descanso, quería jugar con unos niños en el parque, pero ellos me dijeron que no y me empujaron

¿Qué hago para sentirme mejor?

- Contarle a mi maestra para que me de un abrazo
- Buscar a mis amigos. recordar que hay mucha gente que me quiere
- Sentarme a llorar



Figura 26. Tarjetas: regulación emocional, tristeza.

Regulación emocional/alegría



Mi mamá me regaló un juguete nuevo y estoy muy feliz.

¿Qué hago para sentirme mejor?

- Jugar tan brusco, como para danar el juguete
- Tener un horario para jugar con mi juguete.
- Jugar hasta el amanecer con mi juguete.



Figura 27. Tarjetas: regulación emocional, alegría.

Regulación emocional/Miedo



Vamos a ir al zoológico con mis compañeros de clase, me dijeron que hay leones y a mí me dan mucho miedo

¿Qué hago para sentirme mejor?

- No ir al zoológico
- Pedirle ayuda a mi maestra para que me ayude a buscar cosas bonitas de los leones
- Cuando lleguemos a los leones, pedirle a un amigo que me acompañe de la mano

Figura 28. Tarjetas: regulación emocional, miedo.

Regulación emocional - Rabia



En la clase de matemáticas estaba armando una torre, mi compañera Juanita se tropezó y se cayó encima ¡y la derrumbó!

¿Qué hago para sentirme mejor?

- Gritarla y empujarla
- Respirar muy hondo 10 veces hasta sentirme mejor
- Patear todos los bloques de la torre. No me importa si le pego a los demás

Figura 29. Tarjetas: regulación emocional, rabia.

A continuación, se presentan en las figuras 30 a 33 las tarjetas “plus”, son 4 tarjetas que se caracterizan por trabajar las 4 actividades rectoras: Juego, exploración del medio, literatura y arte, cada una presenta una situación diferente donde igualmente se trabajan las 4

competencias: percepción, facilitación, comprensión y regulación, brindando así un espacio de creatividad y exploración.

TARJETAS PLUS (Arte, miedo)



Rincón del arte



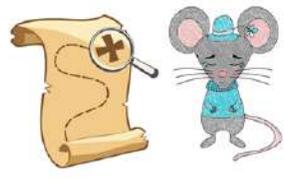
Realiza una carta a un amigo contándole sobre tu miedo más importante, dentro de la caja especial vas a encontrar todo lo que vas a necesitar.
Recuerda: tu miedo esta a salvo con nosotros.

Figura 30. Tarjetas: tarjetas plus, rincón del arte.

TARJETAS PLUS (Exploración, miedo)



Búsqueda del tesoro



Tienes un minuto para hacer una búsqueda del tesoro: Encuentra un objeto que te ayude a tener calma y tranquilidad cuando te sientes muy triste

Figura 31. Tarjetas: tarjetas plus, búsqueda del tesoro.

TARJETAS PLUS (Literatura, Rabia)



Figura 32. Tarjetas: tarjetas plus, Leamos un cuento.

TARJETAS PLUS (Juego, todas)



Figura 33. Tarjetas: tarjetas plus, adivina adivinador.

A continuación se presentan en las figuras 34 a 37, 4 tarjetas “charadas”, las cuales se caracterizan por el uso de los cuatro personajes expresando la emoción correspondiente de cada uno, siendo así, el niño o la niña deberá adivinar la emoción que se presenta en la tarjeta.



Figura 34. Tarjetas charadas “adivina adivinador” miedo.



Figura 35. Tarjetas charadas “adivina adivinador” rabia.



Figura 36. Tarjetas charadas “adivina adivinador” alegría.



Figura 37. Tarjetas charadas “adivina adivinador” tristeza.

A continuación, se presentan las figuras de la 38 a la 41, las cuales hacen referencia al prototipo de la caja, ilustrada en un bosque donde habitan los 4 personajes: ratón, pulpo, león y mono; con sus costados, en los que se evidencian tanto los íconos de las tarjetas de competencias emocionales como un listado del contenido de la caja, y el respaldo de la misma, dirigida al adulto que acompañe el juego; que contiene las instrucciones del juego, y las respuestas correctas de los retos comprendidos dentro de las tarjetas de competencias emocionales, pensadas para facilitar la labor del adulto que guíe el proceso. Por otro lado, se diseñaron unas instrucciones para los jugadores, diseñadas en forma de narración con imágenes y textos cortos que le permitan comprender el juego de forma autónoma si así lo desea (Apéndice A).



Figura 38. Parte frontal diseño Caja material didáctico “Sintiendo Aprendo”.



Figura 39. Costados diseño Caja material didáctico “Sintiendo Aprendo”.

Sintiendo Aprendo

Bienvenidos y bienvenidas al mundo fantástico de Sintiendo Aprendo

OBJETIVO: Completar el recorrido del tablero, realizando los retos y acertijos.

PREPARACIÓN DEL JUEGO: Colocar el tablero en su sitio, posicionando las tarjetas y personajes de cartón en los espacios correspondientes; estos últimos se pueden ubicar según preferencia del jugador.

A continuación, el jugador leerá las instrucciones escritas para él, en forma de cuento.

INICIO DEL JUEGO: Después, el jugador empezará el recorrido ubicando la ficha en la estrella de "Inicio" y avanzará en cada una de las casillas.

TARJETAS COMPETENCIAS EMOCIONALES:






Al ubicarse en cada casilla, el jugador tomará una tarjeta que corresponda al color en el que está parado. Ejemplo: Si está en una casilla naranja, tomará una tarjeta naranja.

El acompañante del jugador le leerá la tarjeta (aunque bien, si el jugador desea leerla, puede hacerlo). El jugador podrá avanzar a la siguiente casilla, una vez resuelva la pregunta o reto. Si no tiene la respuesta correcta, el jugador tendrá una explicación de su acompañante sobre la respuesta correcta.

TARJETAS PLUS: Al llegar a las tarjetas plus, el jugador tiene la opción de elegir las siguientes tarjetas: el rincón del cuento, el rincón del arte, búsqueda del tesoro y adivina adivinador. Cada uno de los retos tendrá un tiempo de entre 5 a 10 minutos.

Leamos un cuento: en este tipo de reto, el jugador podrá leer o le leerán el cuento "Ha sido el pequeño monstruo" (Anexo 1); después, tendrá que realizar con los elementos del kit, su propio monstruo de la rabia, en forma de títere de papel. Todos los elementos para construir el monstruo estarán listos para que el jugador solamente arme y decore de forma personalizada su títere. Para este reto, tendrá 10 minutos.

Rincón del arte: en este tipo de reto, el jugador pensará en su mayor miedo y lo dibujará en la hoja de estarcido con el punzón; así, descubrirá que al graficar sus miedos, puede encontrar muchos colores debajo. Para esto, tendrá 5 minutos.

Búsqueda del tesoro: en este tipo de reto, el jugador leerá, o se le leerán las instrucciones para buscar el tesoro en el aula: una botella de la calma y una "caja de la tristeza" con 5 notas adhesivas amarillas y colores para que escrita 5 situaciones (anécdotas, chistes, recuerdos, etc.) que le ayudarán a sentirse mejor cuando está triste. Estas instrucciones se diseñaron de tal forma que el jugador puede intuir que va a buscar, pero no se le dirá textualmente. Para esto, tendrá 10 minutos.

Adivina adivinador: en este tipo de reto, el jugador pondrá a prueba sus aprendizajes en el juego. El acompañante se pondrá una tarjeta con el personaje que representa cada emoción y el jugador, la actuará sin palabras para que el acompañante adivine de qué emoción se trata. Para esto, el jugador tendrá 5 minutos.

RESPUESTAS CORRECTAS TARJETAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Percepción emocional

¿Cómo sabes que estás triste? A,B.
¿Cómo sabes que estás alegre? B,C.
¿Cómo sabes que tienes miedo? B,C.
¿Cómo sabes que tienes rabia? A,C.

Facilitación emocional

Mi perro Pluto estaba enfermo...A,B.
Estaba en un partido de fútbol...C.
Mañana es mi primer día de clase...C
Mi hermano y yo estábamos jugando...B

La semana pasada me fue mal...B.
El fin de semana me voy de viaje...C
Tengo un examen sobre ciencias...B
Estaba en clase y quise mostrarle...C

Comprensión emocional:

Papá tiene que hacer un viaje...A.
El fin de semana me voy de viaje...C
Tengo un examen sobre ciencias...B
Estaba en clase y quise mostrarle...C

Cuando me siento muy triste yo...A,C.
Cuando me siento alegre yo...A.
Cuando siento miedo yo...A,B.
Cuando siento rabia yo...A,B.

Regulación emocional:

Cuando estábamos en el descanso...A,B.
Mi mamá me regaló un juguete nuevo...B.
Vamos a ir al zoológico con mis compañeros...B,C.
En clase de matemáticas estaba armando...B.

Figura 40. Respaldo Caja material didáctico "Sintiendo Aprendo".

Contenido. El contenido del material es:

1. Caja para guardar el material didáctico
2. Instrucciones para el usuario, formato cuento pequeño.
3. Tablero del recorrido
4. Reloj de arena
5. 4 personajes en cartón
6. 4 fichas de jugador
7. 28 tarjetas
8. Kit tarjeta plus arte: 9 hojas en esgrafiado, 1 punzón, 9 sobres.
9. Kit literario: 1 cuento, 9 bolsas de papel, 9 pares de ojos de juguete, pompones.
10. Kit búsqueda del tesoro: Una botella de la calma, un tarro de vidrio pequeño, 45 notas adhesivas pequeñas y una caja de colores.

11. Kit charadas: 4 tarjetas con los personajes de las emociones.

Manual de uso. A continuación, se presentarán las instrucciones para el adulto que acompañará y orientará el uso del material didáctico.

Casillas sobre las competencias emocionales

1. El jugador leerá las instrucciones escritas para él. A continuación, ubicará los 4 personajes libremente en los 4 espacios designados.
2. Después, el jugador empezará el recorrido ubicando la ficha en la estrella de “Inicio” y avanzará en cada una de las casillas hasta llegar a la meta.
3. Al ubicarse en cada casilla, el jugador tomará una tarjeta que corresponda al color en el que está parado. Ejemplo: Si está en una casilla naranja, tomará una tarjeta naranja.
4. El acompañante del jugador le leerá la tarjeta (aunque bien, si el jugador desea leerla, puede hacerlo). El jugador podrá avanzar a la siguiente casilla, una vez resuelva la pregunta o reto. Si no tiene la respuesta correcta, el jugador tendrá una explicación de su acompañante sobre la respuesta correcta.
5. El jugador ganará una vez llegue a la estrella de “meta”, realizando las casillas de las competencias emocionales y las tarjetas plus.

Tarjetas plus

Al llegar a las tarjetas plus, el jugador tiene la opción de elegir las siguientes tarjetas: el rincón del cuento, el rincón del arte, búsqueda del tesoro y adivina adivinador. Cada uno de los retos tendrá un tiempo de entre 5 a 10 minutos.

1. Leamos un cuento: en este tipo de reto, el jugador podrá leer o le leerán el cuento “Ha sido el pequeño monstruo” (Anexo 1); después, tendrá que realizar con los elementos del kit, su propio monstruo de la rabia, en forma de títere de papel. Todos los elementos para

construir el monstruo estarán listos para que el jugador solamente arme y decore de forma personalizada su títere. Para este reto, tendrá 10 minutos.

2. Rincón del arte: en este tipo de reto, el jugador pensará en su mayor miedo y lo dibujará en la hoja de estarcido con el punzón; así, descubrirá que al graficar sus miedos, puede encontrar muchos colores debajo. Para esto, tendrá 5 minutos.
3. Búsqueda del tesoro: en este tipo de reto, el jugador leerá, o le leerán las instrucciones para buscar el tesoro en el aula: una botella de la calma y una “caja de la tristeza” con 5 notas adhesivas amarillas y colores para que escrita 5 situaciones (anécdotas, chistes, recuerdos, etc.) que le ayudarán a sentirse mejor cuando está triste. Estas instrucciones se diseñaron de tal forma que el jugador puede intuir que va a buscar, pero no se le dirá textualmente. Para esto, tendrá 10 minutos.
4. Adivina adivinador: en este tipo de reto, el jugador pondrá a prueba sus aprendizajes en el juego. El acompañante se pondrá una tarjeta en la frente con el personaje que representa cada emoción y el jugador la actuará sin palabras para que el acompañante adivine de qué emoción se trata. Para esto, el jugador tendrá 5 minutos.

Criterios psicológicos. Las características que tiene el material didáctico “Sintiendo Aprendo” permiten afirmar que cumple con el objetivo general, es decir, fortalecer las cuatro habilidades de la educación emocional: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de 4 a 6 años. Para dar cumplimiento con este objetivo se proponen retos y preguntas sobre situaciones cotidianas que viven los niños y niñas. Asimismo, se tienen en cuenta las 4 emociones primarias que desarrollan los niños en esta etapa del desarrollo: la alegría, tristeza, rabia y el miedo.

Por otro lado, el material cuenta con ilustraciones, personajes, colores y situaciones que captan la atención de los niños y las niñas y, en consecuencia, les genera motivación para participar en los retos, preguntas y actividades del material.

Criterios pedagógicos. En cuanto a este criterio, el material didáctico “Sintiendo Aprendo” se planteó con la intencionalidad pedagógica de desarrollar y fortalecer las 4 habilidades emocionales percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional propuestas por Mayer y Salovey en niños y niñas de 4 a 6 años; con el fin de favorecer la educación emocional. Asimismo, se fortalecen estas cuatro habilidades por medio de cuatro emociones primarias: la tristeza, la alegría, la rabia y el miedo, se proponen 6 actividades por cada emoción.

De igual manera, el material didáctico “Sintiendo Aprendo” busca proporcionar experiencias a partir de los cuatro pilares de la educación inicial y preescolar: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. A partir de estos pilares se promueve la imaginación y la creatividad para la resolución de conflictos y de las situaciones propuestas. Así mismo, las actividades propuestas son cercanas a su realidad, por tal motivo tendrán la oportunidad de realizar aprendizajes significativos a partir de actividades en dos formatos:

1. Situaciones planteadas para escoger dos respuestas de opción múltiple, esto dependiendo del criterio y de las ideas que tenga el niño o la niña.
2. Situaciones para crear un producto a partir de una instrucción, por ejemplo: “En una hoja blanca realiza un dibujo que represente tu miedo más grande, luego guárdalo en un sobre”; en estas actividades se cuenta con actuación, dibujo, expresión verbal, pensamiento crítico.

Criterios técnicos. Estos criterios se establecen a partir de los Lineamientos Técnicos del Reglamento Técnico sobre los requisitos sanitarios de los juguetes, sus componentes y accesorios y las Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El reglamento técnico sobre los requisitos sanitarios de juguetes, sus componentes y accesorios se expide por medio de la Resolución 3388 de 2008 septiembre 8 por la Superintendencia de Industria y Comercio. Se realiza para cumplir la responsabilidad de todos aquellos que producen y comercializan productos o juguetes para los niños y las niñas. Sobre este reglamento técnico el material didáctico “Sintiendo aprendo” aplica los siguientes aspectos:

Tabla 1.

Criterios técnicos Superintendencia de Comercio

Contenido del material	Ítems
Tablero	<p>Material de cartón prensado (No tóxico)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación completa de un adulto para su manejo. ● Higiene: Su material permite la limpieza y desinfección del tablero, evitando una infección y/o enfermedad. ● Etiquetado: El empaque del material lleva consigo las indicaciones de uso, dando a conocer la edad mínima de 4 años y de igual forma, en compañía de un adulto.
Tarjetas	<p>Material de cartón (No tóxico)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Las tarjetas están plastificadas para mayor facilidad al momento de limpieza, evitando enfermedades, contagios e infecciones. ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo. ● Bordes: Las tarjetas están plastificadas evitando que se genere alguna cortadura o daño en el momento de uso. ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. Asimismo, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso del tablero, la cual es de 4 años.
Kit “rincón de arte” (9 hojas en esgrafiado, 1 punzón, 9 sobres.)	<p>Material de hoja, vela, pintura y punzón.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Las hojas de esgrafiado serán de único uso, por tal motivo, no se requiere de ningún tipo de limpieza. Sin embargo, se realizan con materiales previamente desinfectados y limpios para evitar enfermedades, contagios e infecciones. ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser

	<p>utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso de los materiales del kit de arte, la cual es de 4 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Riesgo: El uso del punzón debe ir acompañado de la vigilancia y participación de un adulto responsable. ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo.
<p>Kit “leamos un cuento” (1 cuento, 9 bolsas de papel, 9 pares de ojos de juguete, pompones.)</p>	<p>Cuentos, 9 bolsas con ojos acrílicos de decoración y pompones.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Los materiales son de un único uso, sin embargo, se realiza una desinfección y limpieza para evitar enfermedades, contagios e infecciones. ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso de los materiales del kit literario, la cual es de 4 años. ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo.
<p>Kit “Búsqueda del tesoro” (Una botella de la calma, un peluche pequeño, una hoja y caja de colores.)</p>	<p>Botella de la calma, tarrito de vidrio pequeño, 5 notas adhesivas pequeñas y caja de colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Los materiales estarán previamente desinfectados evitando enfermedades, contagios e infecciones. ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso de los materiales del kit de búsqueda del tesoro, la cual es de 4 años. ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo.
<p>Kit “Adivina adivinador”</p>	<p>Tarjetas con situaciones cotidianas para debatir.</p>

(6 tarjetas con situaciones cotidianas.)	<ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Las tarjetas están plastificadas para mayor facilidad de limpieza y desinfección, evitando contagios, infecciones y enfermedades. <hr/> ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso de los materiales del kit charadas, la cual es de 4 años. <hr/> ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo.
Fichas de jugadores y personajes	<p>Fichas de plástico</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: Las fichas de jugadores y personajes están plastificadas y debido a su material tiene mayor facilidad de limpieza y desinfección, evitando contagios, infecciones y enfermedades. <hr/> ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso de los materiales del kit charadas, la cual es de 4 años. <hr/> ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo. <hr/> ● Riesgo: Se requiere la participación y acompañamiento de un adulto responsable al momento de hacer uso del material didáctico.
Reloj de arena	<p>Reloj</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Higiene: El reloj debido a su material tiene la facilidad de limpieza y desinfección, evitando contagios, infecciones y enfermedades <hr/> ● Etiquetado: En el manual de uso se especifica que debe ser utilizado en compañía de un adulto responsable. De igual manera, se hace referencia a la edad mínima para hacer uso

	<p>de los materiales del kit charadas, la cual es de 4 años.</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo.
Caja para guardar el material	<p>Cartón prensado</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inflamabilidad: Por precaución debe estar fuera del alcance del fuego siendo este un producto inflamable, asimismo, se requiere participación y vigilancia por parte de un adulto para su debido manejo. ● Higiene: Su material permite la limpieza y desinfección del tablero, evitando una infección y/o enfermedad. ● Etiquetado: El empaque del material lleva consigo las indicaciones de uso, dando a conocer la edad mínima de 4 años y de igual forma, en compañía de un adulto.

Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a las Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se organizaron las pautas que se tuvieron en cuenta, pertenecientes a cada principio, realizando una breve descripción de la aplicación al material didáctico “Sintiendo Aprendo”; estos principios se aplicaron tanto al tablero, las preguntas y retos sobre las competencias, las tarjetas plus, como a los personajes.

Tabla 2*Principios y pautas DUA que se tuvieron en cuenta*

Principios y pautas DUA	
Pautas de verificación	Aplicación al material didáctico “Sintiendo Aprendo”
Principio 1: MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN	
<i>Proporcionar diferentes opciones para la percepción</i>	
1.1 Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	Los personajes “el ratón tristón”, “el león enojón”, “el pulpo asustadín” y “el mono alegrón” tienen como objetivo el personalizar la presentación de las 4 emociones a trabajar en el material. Del mismo modo, los retos bomba brindan a los niños y niñas la oportunidad de expresarse y percibir las emociones desde su punto de vista personal.
1.3 Ofrecer alternativas para la información visual	Las tarjetas de los retos presentan la información visual de tal forma que tanto el adulto que guía la aplicación, como los niños y niñas pueden leerla.
<i>Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos</i>	
2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura	Los retos están redactados en un lenguaje común y cotidiano para garantizar la comprensión de los niños y niñas. Así mismo, la estructura de las tarjetas permite identificar: cuál es la pregunta, cuál es la situación y cuáles son las opciones de respuesta.
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	Además de personalizar la comprensión de las emociones, los 4 personajes creados tienen como objetivo ilustrarlas; esto, haciendo uso de los característicos colores y expresiones faciales de estas, así como de algunos rasgos de los animales escogidos. Ejemplo: el pulpo asustadín es un pulpo teniendo en cuenta que estos animales sueltan tinta púrpura al asustarse.
<i>Proporcionar opciones para la comprensión</i>	
3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones	Tanto las emociones, como las competencias a desarrollar cuenta con un color y símbolo que las representa; estas se incluyen tanto en el camino del tablero, como en las tarjetas de retos y preguntas.
3.3 Guiar el	El manual del usuario brinda tanto al adulto que acompaña la

procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	aplicación como a los niños y niñas, un paso a paso del recorrido a seguir. Así mismo, las tarjetas de retos se diseñaron teniendo en cuenta que las competencias a desarrollar se comprenden en secuencia, como parte de un proceso.
Principio 2: MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN	
<i>Proporcionar opciones para la interacción física</i>	
4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	El diseño del tablero facilita el alcance y uso de las diferentes herramientas que conforman el material didáctico. Así mismo, a la hora de cerrar el material, la caja delimita espacios para que sean los mismos niños y niñas, los que se encarguen de organizar sus productos y ubicar las herramientas utilizadas.
<i>Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación</i>	
5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	Los retos bomba tienen en cuenta las 4 actividades rectores: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; haciendo uso de elementos como el esgrafiado, los títeres, las botellas sensoriales, etc. Esto, para permitirle a los niños y niñas explorar, construir y expresar sus emociones a partir de diferentes herramientas.
5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución	Las competencias a trabajar se abordan a partir de un proceso que aumenta su dificultad y complejidad de forma gradual; así mismo, los niños y niñas han de contar con el apoyo de un adulto que guíe el proceso de reflexión crítica y alcance de los objetivos.
<i>Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas</i>	
6.1 Guiar el establecimiento adecuado metas	Los retos bomba se ubican estratégicamente como metas dentro del material después de que los niños y niñas han realizado una vez las 4 competencias emocionales a desarrollar.
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	El material didáctico busca desarrollar la regulación emocional a partir de brindar a los niños y niñas las herramientas a lo largo de todo el recorrido de generar ayudas, estrategias que le permitan durante el recorrido iniciar, mantener o modular un estado activo hasta que llegue a la meta. Por ejemplo, el manejo de la ansiedad, de perder un turno, no responder adecuadamente que hacer para regularlas.
6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	Al abordar las competencias emocionales gradualmente; los retos y preguntas de las tarjetas se plantean de tal forma, que es posible evidenciar el desarrollo de las mismas de forma acumulativa; así, al llegar a los retos de regulación emocional, a través de las preguntas que se les proponen, se pueden evidenciar los avances de los niños y

niñas.

Principio 3: MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN

Proporcionar opciones para captar el interés

7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía	El diseño del recorrido, permite a los niños y niñas escoger las tarjetas con los retos y preguntas de forma autónoma.
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	Los “retos bomba” cuentan con actividades creativas en las que los niños y niñas expresan sus ideas, emociones y opiniones.
7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	El material no cuenta con estímulos auditivos, kinestésicos y visuales que puedan distraer u obstaculizar el proceso.

Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia

8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	Los retos y preguntas son diferentes en cuanto a propuesta y dificultad, de acuerdo a la competencia a trabajar; así, los retos de percepción emocional serán más sencillos y los de regulación emocional, más complejos y diversos.
--	--

Proporcionar opciones para la autorregulación

9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	La construcción de las tarjetas por cada competencia se basó en situaciones y retos recogidos de la cotidianidad de los niños y niñas; y a partir de estas, brinda la oportunidad de generar un análisis y desarrollar estrategias y habilidades.
9.3 Desarrollar la autoevaluación y la reflexión	El material anima al adulto que guiará su uso a expresar abiertamente a los niños y niñas cuando su respuesta no es la adecuada y así mismo, dar una explicación al por qué su respuesta no es correcta y cuál sí lo es; este proceso se apoya del manual del usuario, que brinda un listado de las respuestas a cada una de las preguntas y retos.

Elaboración propia

Contexto y población

Contexto. El material “Sintiendo Aprendo” se validó en el colegio Nuevo Gimnasio ubicado en Bogotá distrito capital, específicamente en la localidad de Chapinero, zona caracterizada por brindar espacios recreativos dando a conocer características importantes de la cultura colombiana, siendo esta una zona exclusiva que se considera de estrato seis.

El colegio Nuevo Gimnasio fue fundado el 4 de febrero de 1940 por Celia Duque Jaramillo interesada principalmente en formar personas íntegras con alto sentido crítico. Colegio Nuevo Gimnasio (2019) Celia dirigió durante 29 años la institución formando a cientos de mujeres para la sociedad bogotana bajo los principios y valores cristianos, posteriormente, en 1961 decide perpetuar el trabajo del colegio bajo la Fundación Colegio Celia Duque Jaramillo teniendo como anexo al Colegio Nuevo Gimnasio.

Ahora bien, teniendo en cuenta los ideales de la fundadora se busca que todos los miembros de la institución tengan alto sentido de lealtad, deber y alegría; sin embargo, el Colegio Nuevo Gimnasio a través de su proceso de formación en los estudiantes desea fortalecer la creatividad, el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, capacidad de reflexión y conciliación, apertura al cambio, espiritualidad, prudencia y buena educación, todo esto, con el fin de brindar estrategias y propuestas que fortalezcan los procesos académicos, de convivencia, creando aprendizajes significativos que contribuyan al crecimiento personal y colectivo en espacios seguros cercanos a la realidad cotidiana y lejos de la creación de conflictos.

Por otro lado, teniendo en cuenta los principios de aprendizaje significativo, el Colegio Nuevo Gimnasio define cuatro niveles de desarrollo proponiendo diversas estrategias pedagógicas en relación al proceso académico de cada nivel. De acuerdo a la edad a la cual se

aplica el material “Sintiendo Aprendo”, el nivel 1, abarca niños y niñas entre los 4 y los 8 años; enfocándose al aprendizaje por proyectos. El Colegio Nuevo Gimnasio (2019) orienta sus procesos en este nivel bajo el método Montessori haciendo apropiación del trabajo autónomo, respeto del tiempo, trabajo personal y grupal, y una estructuración adecuada de ambientes que propicien el aprendizaje. Por otra parte, el eje principal son los proyectos de aula que brindan aprendizajes significativos planteando situaciones que fortalezcan el potencial de cada estudiante haciendo uso de los cuatro momentos de la práctica pedagógica tres pilares vitales para el aprendizaje en la primera infancia, es decir, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso. Igualmente, se trabajan otros aspectos importantes para el desarrollo de niños de 4 a 8 años, tales como: el liderazgo y el trabajo en equipo fortaleciendo de esta manera el trabajo colaborativo y de igual manera el trabajo experiencial. Por otra parte, se formalizan los procesos de lectura, escritura, oralidad y pensamiento lógico matemático desde el grado preparatorio hasta el segundo grado.

En relación con el segundo nivel enfocado al aprendizaje experiencial en edades de 9 a 11 años, es decir, estudiantes de grado 3ro a 5to de primaria, asimismo, siendo el “aprender a hacer” la base de conocimientos fundamentales, donde se llevan a cabo por medio de procesos de indagación, explicación, demostración y apropiaciones complementando con proyectos y situaciones integrales.

Por otro lado, está el tercer nivel que trabaja con niños y niñas de 12 a 14 años de edad de grados 6to a 8vo enfocados al aprendizaje conceptual, el cual busca principalmente un aprendizaje estructural, es decir, se construyen y generan aprendizajes fundamentales en las distintas dimensiones del estudiante haciendo uso de múltiples herramientas para la estructuración del pensamiento.

Por último, el cuarto nivel está enfocado al aprendizaje problémico en los estudiantes de grado 9 a 11, es decir, de edades de 15 a 17 años, se trabaja en aprender a dar soluciones a problemas de manera creativa y asimismo, se profundizan los conocimientos previos en los diferentes seminarios con nuevas herramientas y estrategias que lo complementen.

Población. El proceso de pilotaje del material “Sintiendo aprendo” se realizó con una población de 9 niños y niñas entre los 4 a 6 años de edad del grado kínder 2 del Colegio Nuevo Gimnasio. Esta población fue escogida teniendo en cuenta que ya existe un trabajo previo, ya que una de las autoras del presente material realizó la práctica pedagógica de educación inclusiva en el periodo 2020- 2 con el grado kínder 1 del Colegio Nuevo Gimnasio, por tal motivo, se tiene conocimiento sobre su desarrollo socioafectivo. A partir de este trabajo y conocimiento de la población, se evidenció la necesidad de fortalecer las competencias emocionales.

El grupo de niños y niñas de 4 a 6 años está en un proceso madurativo continuo; en esta etapa de niñez temprana, los niños y las niñas deben vivir experiencias que les permitan desarrollar el autoconcepto, la autoestima y el reconocimiento de múltiples emociones y sentimientos. A continuación, se presenta la Tabla 3 en la cual se hace una síntesis de los principales hitos de desarrollo de los niños y niñas de 4 a 6 años en las tres dimensiones de desarrollo:

Tabla 3.*Caracterización de las dimensiones del desarrollo.*

Dimensiones del desarrollo infantil de niños y niñas entre 4 y 6 años	
Dimensión físico - motriz	<ul style="list-style-type: none"> ● Saltar ● Correr ● Tregar ● Control de giro y baile ● Iniciar y detener la marcha ● Agarre de pinza ● Abotonarse ● Atarse los zapatos ● Servirse cereal ● Levantar platos
Dimensión cognitiva	<p>Desarrollo cognitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Primeros intentos de dibujos del ser humano ● Comprensión de identidades (cambio de forma, apariencia y tamaño) <hr/> <p>Etapas preoperacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo del pensamiento <ul style="list-style-type: none"> → Función simbólica (Juego simbólico) → Función simbólica (Juego simbólico) → Comprensión y representación de objetos en el espacio (Expresión entre los objetos/espacio y mapas/dibujos sencillos) → Relaciones de causalidad (Comprensión de acciones → Causa y consecuencia) → Comprensión y representación numérica (Relación de uso cuantitativo ←→ Relación con situaciones cotidiana) <hr/> <p>Adquisición del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Oralidad: Comunicación entre pares. ● Atienden a instrucciones para hablar, escuchar ● Adquiere 2.600 palabras y comprende 2.000 ● Escritura: Escribir y graficar las ideas. <ul style="list-style-type: none"> → Pertenecientes a las etapas pre-silábicas: Textos de dibujos y letras (variedad de letras y largo de las palabras) → Etapa silábica: Correspondencia entre lo que se quiere decir y

	<p>lo plasmado de manera escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Etapa silábica-alfabética: Correspondencia de lo escrito y descomposición del escrito en fonemas. → Etapa alfabética: Composición escritural total entre la grafía y el sonido
Dimensión socioafectiva	<p>Afectividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de autoestima: comprensión y reconocimiento emocional. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de autoconcepto ● Desarrollo de autorregulación: Reconocer y gestionar emociones. <ul style="list-style-type: none"> → Conocimiento de las emociones de sí mismos y de los demás. → Habilidad para identificar el sentir dos emociones a la vez. ● Expresión y relación de las emociones con deseos. ● Identificación de más de una emoción a la vez. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia emocional: Se relaciona con situaciones de la cotidianidad. ● Expresa los sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que guarda en su mundo interior. ● Construcción de su identidad de género. ● Competencias sociales: Empatía, resolución de problemas, construcción de amistades. <ul style="list-style-type: none"> → Comprensión emocional ajena. ● Empatía cognoscitiva. ● Solución de problemas: a) identificación de un problema, b) pensar en diferentes soluciones, c) comparar tanto las soluciones como las perspectivas de los involucrados, d) escoger la mejor.

Elaboración propia

Caracterización de los participantes. Ahora bien, teniendo en cuenta la población seleccionada, a continuación se realiza una caracterización detallada de cada uno de los participantes del proceso de pilotaje y validación del material didáctico. Esta caracterización tendrá en cuenta el contexto familiar y abordará la personalidad y dimensión socioafectiva de cada uno de estos niños y niñas. La información correspondiente a la caracterización de los participantes fue obtenida por medio de una entrevista no formal con la directora de grupo del grado kínder 2 del Colegio Nuevo Gimnasio. Teniendo en cuenta la privacidad y protección de los participantes, que son menores de edad, estos se denominarán por sus iniciales, protegiendo su nombre propio.

Tabla 4.*Caracterización de los participantes*

Nombre y edad	Contexto familiar	Contexto personal
G.V 5-6 años	Tipo de familia: Nuclear. G, vive con papá y mamá, tiene un medio hermano por parte de mamá, asimismo, tiene una relación estrecha con sus padres donde debido a su personalidad han estado brindado el apoyo necesario para un adecuado desarrollo de Gabriela.	G es una niña con autismo de alto funcionamiento, usualmente sobresale en el área académica con su grupo. Por otro lado, tiene buenas relaciones con sus compañeros y profesores, sin embargo, se le dificulta adaptarse a ciertas situaciones siendo poco flexible a los cambios, por tal motivo, es ideal una anticipación a las situaciones futuras.
D.D 5-6 años	Tipo de familia: Nuclear D es hijo de madre colombiana y padre brasileño.	D es un niño extrovertido, amoroso y empático. También, tiende a ser un niño un poco miedoso, impositivo e imprudente en muchas ocasiones.
JM.M 5-6 años	Tipo de familia: Monoparental J. M vive con mamá soltera, los abuelos paternos han tenido	J, M es un niño muy atento, mantiene excelentes relaciones con sus compañeras y con sus profesores, siendo independiente en sus procesos.

	<p>interés en él y poco a poco se han manifestado.</p> <p>Tiene encuentros virtuales con el papá debido a que él reside en Canadá.</p> <p>La madre tiene la totalidad de su custodia, sin embargo, tiene patria potestad compartida con la familia paterna.</p>	<p>Sus relaciones afectivas y de socialización son sanas, así mismo, es cariñoso, respetuoso, amoroso, educado y está atento al seguimiento de normas e instrucciones.</p>
<p>S.C 5-6 años</p>	<p>Tipo de familia: Nuclear.</p> <p>S es hijo mayor de una familia de padres mexicanos conformada por dos hijos, padre y madre.</p>	<p>Es un niño amoroso, tranquilo y en ocasiones bastante inquieto. A nivel social, se le facilita establecer vínculo y relacionarse con pares y con adultos, en ocasiones puede llegar a no regirse a la norma con facilidad y hacer una serie de pataletas.</p>
<p>F.C 5-6 años</p>	<p>Tipo de familia: Monoparental.</p> <p>Vive con mamá y hermano, sus padres están divorciados.</p> <p>Tiene buena relación con su círculo familiar</p>	<p>F estaba desescolarizada, los procesos en la virtualidad se le han dificultado, sin embargo, es una niña con bastante potencial y ha tenido grandes avances en el ámbito académico.</p> <p>Es una niña sola y ha creado independencia en sus procesos.</p> <p>Tuvo dificultades de socialización al entrar al colegio, pero poco a poco se ha soltado en los diferentes espacios.</p> <p>Está en un proceso psicológico para trabajar los diferentes procesos en sus relaciones familiares, emocionales y amistosas.</p>
<p>G.M 5-6 años</p>	<p>Tipo de familia: Monoparental.</p> <p>Sus padres están divorciados, vive en alternancia entre ellos, sin embargo, pasa mayor tiempo con mamá y tiene una hermana mayor.</p>	<p>Es una niña con un gran potencial, carismática, respetuosa, inteligente y conservadora, sin embargo, debido a su dinámica familiar no se le ha establecido una rutina y su nivel académico está por debajo que la del grupo debido a una falta de apoyo por parte del hogar.</p>
<p>S.P 5-6 años</p>	<p>Tipo de familia: Nuclear.</p> <p>Vive con papá, mamá y hermana menor, tiene excelentes vínculos</p>	<p>Es una niña carismática, inteligente y organizada; últimamente, ha tenido actitudes de rebeldía.</p>

	afectivos con su familia y le brindan gran apoyo en sus procesos de aprendizaje.	Tiene buenas relaciones sociales con sus compañeros y profesores. Es una niña perfeccionista en sus trabajos y procesos académicos, por tal motivo, cuando no obtiene el resultado que quiere tiende a frustrarse.
V.F 5-6 años	Tipo de familia: Nuclear Vive con mamá, papá y hermana melliza. Tiene excelente relación con sus padres; su madre es profesora y por tal razón, da mucho apoyo en casa para los procesos académicos.	Es una niña carismática, respetuosa, atenta, participativa e inteligente. Tiene buenas relaciones sociales con sus compañeros y profesores, sin embargo, debido a tener a su hermana en el mismo curso tienen una leve dependencia la una de la otra. Se le ha dificultado los procesos académicos de forma virtual.
E.F 5-6 años	Tipo de familia: Nuclear Vive con mamá, papá y hermana melliza. Tiene excelente relación con sus padres, su madre es profesora y realiza gran apoyo en los procesos académicos.	Es una niña carismática, un poco tímida, respetuosa y brillante. Tiene buenas relaciones con sus compañeros de clase y profesores, sin embargo, comparte demasiado tiempo con su hermana melliza creando una leve dependencia a ella. Se le ha dificultado los procesos académicos de forma virtual.

Elaboración propia

Instrumentos para la validación

Para el proceso de pilotaje del material didáctico “Sintiendo Aprendo” se realizó una lista de chequeo con 32 ítems que permiten identificar si en su aplicación, se cumple el objetivo del material didáctico. Este instrumento permite que se coloque una X en la columna correspondiente, si se presenta o no el ítem. (Apéndice B). Ahora bien, este instrumento a su vez fue evaluado teniendo en cuenta un formato de valoración diligenciado por dos docentes de la Universidad de La Sabana que cumplieron el rol de jueces a partir de un análisis que permitió

evidenciar el alcance y validez de cada ítem. (Apéndice C). Los resultados de este proceso de valoración se podrán evidenciar en la tabulación surgida de los comentarios y correcciones hechos por los jurados de evaluación para una segunda versión del instrumento en el (Apéndice D).

Procedimiento o fases de desarrollo

El presente proyecto de trabajo de grado siguió las siguientes fases en el proceso:

1. Fase de planeación del material didáctico: después de evidenciar en las diferentes prácticas pedagógicas que realizaron las estudiantes autoras del presente proyecto de trabajo de grado, las problemáticas sociales evidenciadas en las aulas de clase como: baja autoestima en niños y niñas y agresiones verbales y físicas se partió por hacer un trabajo de reflexión e indagación desde la pedagogía sobre las posibles causas que las generan y de cómo se pueden prevenir estas conductas. Después de este proceso, se llegó a la conclusión, con el apoyo de la asesora Marcela Baquero, de la necesidad de crear un material didáctico que tuviese como objetivo prevenir y trabajar estas situaciones desde la primera infancia, a partir de la educación emocional. A partir de esta conclusión, se denominó el material didáctico “Sintiendo Aprendo” teniendo en cuenta el carácter práctico que se propuso para este, que permitiera a los niños y niñas construir aprendizajes significativos a partir de percibir, facilitar, comprender y regular sus emociones frente a situaciones y conflictos cotidianos.
2. Fase de fundamentación del material didáctico: una vez planteado el objetivo general y los objetivos específicos para conseguirlo, se hizo un trabajo de investigación, indagando acerca de los diferentes postulados de este tema; por lo cual, se propone hacer un proceso de elaboración de fundamentos teóricos sobre 3 ejes temáticos: la educación

emocional, el material didáctico como recurso en el aula y el desarrollo infantil. Sobre la educación emocional, particularmente en primera infancia se incluyó el abordaje teórico de las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio y los materiales que, a partir de estas, fortalecen experiencias pedagógicas de educación emocional. Así mismo, se realizó la respectiva fundamentación alrededor de la creación de un material didáctico, como lo son los tipos de materiales, objetivos del mismo, usos y recomendaciones para su uso, entre otros. Por último, se abordó el desarrollo de los niños y niñas entre 4 y 6 años, abarcando la dimensión sensorio motriz desde las habilidades físicas y sensoriales que se alcanzan en esta etapa, la dimensión cognitiva, teniendo en cuenta la relación entre pensamiento y lenguaje y por último la dimensión socio afectiva, exponiendo las habilidades emocionales que se espera alcancen, la percepción de los estados emocionales, los conflictos propios de esta etapa y las habilidades sociales que los comprenden. A partir de esta fundamentación, se concluyó que el material didáctico y las competencias que pretende desarrollar estarían orientadas por la aproximación conceptual de Mayer y Salovey, teniendo en cuenta su carácter integral que tiene en cuenta la dimensión social de la infancia y articulado a un proceso de educación emocional.

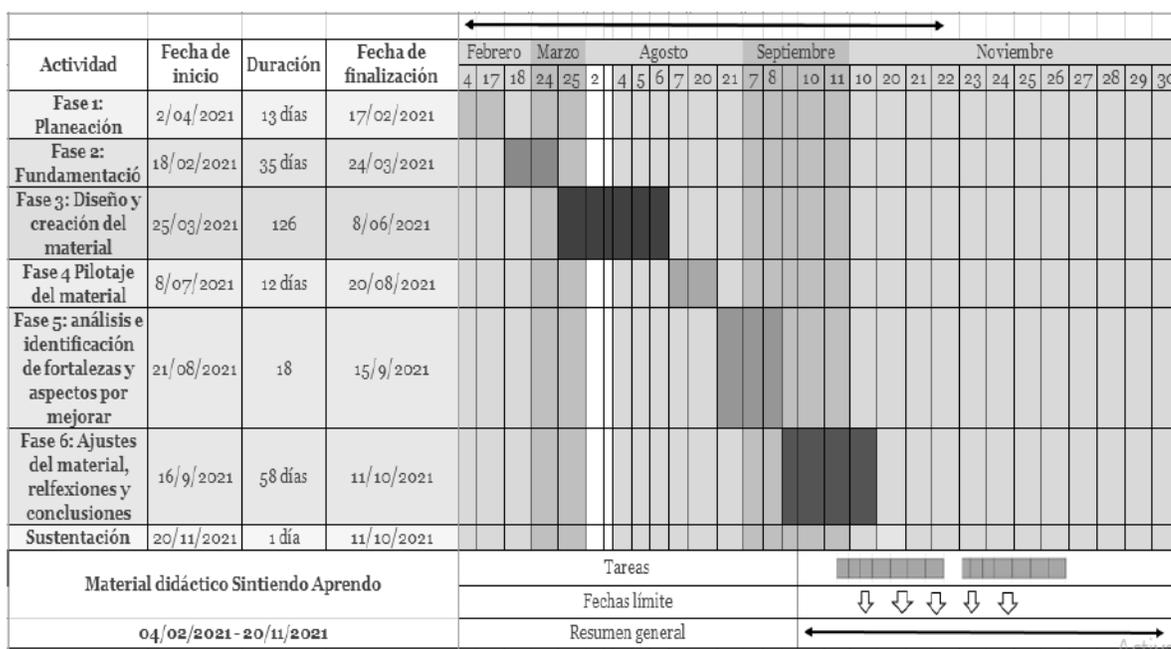
3. Fase de diseño y elaboración del material: a continuación, teniendo en cuenta la fundamentación teórica, se realizó el diseño del material para su posterior elaboración; en primer lugar, se construyó un prototipo del recurso, a partir de una lluvia de ideas en equipo para plantear cada uno de los elementos que conformarán el material didáctico “Sintiendo Aprendo”; una vez claros estos componentes y hecho el prototipo, se elaboró teniendo en cuenta un cronograma de trabajo, presupuesto, manual para el usuario, criterios pedagógicos, psicológicos y técnicos brindados por la Superintendencia de

Industria y Comercio de Colombia y la propuesta pedagógica del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Por último, se elaboró un instrumento para validar las competencias que busca desarrollar el material. En esta fase también, se realizó una contextualización de los participantes que hicieron parte del pilotaje del material didáctico, teniendo en cuenta su contexto familiar y una breve descripción de su personalidad y de su dimensión socioafectiva.

4. Fase de pilotaje del material: en esta fase, se realizó el proceso de pilotaje del material; este se llevó a cabo en varias sesiones, empezando por un acercamiento y socialización con los participantes, luego se procedió a diligenciar los consentimientos y asentimiento con los padres y niños. El proceso se organizó en turnos de a 1 participante, para lo cual el equipo de trabajo se dividió para documentar la experiencia y llenar el instrumento de validación para las competencias planteadas en el material didáctico. Posteriormente, a partir de las evidencias fotográficas y demás se complementó el instrumento de validación para contar con la información que se analizó de forma cuantitativa y cualitativa. Una vez realizado el pilotaje del material, se plantearon los resultados, se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de la información recogida. Para esto, se utilizó la lista de chequeo que permitió identificar cuáles de los aspectos de las competencias a desarrollar se cumplieron.
5. Fase de reflexiones y conclusiones: en esta última fase, se realizó una discusión teórica de los resultados identificados anteriormente, se plantearon los posibles ajustes del material didáctico y se enuncian las conclusiones.

Cronograma y presupuesto

Cronograma. Cada una de las fases descritas en el apartado anterior se llevaron a cabo teniendo en cuenta los tiempos establecidos en el cronograma planteado previamente (Figura 39), de acuerdo a los tiempos propuestos por la asesora y las autoras del material didáctico.



Elaboración propia

Figura 41. Cronograma fases de trabajo material didáctico “Sintiendo Aprendo”.

Presupuesto. El presupuesto estimado para la elaboración del material didáctico “Sintiendo aprendo”, esto con el fin de poder tener un supuesto para la elaboración de réplicas, se expone a continuación:

Tabla 5.

Presupuesto material didáctico “Sintiendo Aprendo”

Material didáctico “Sintiendo Aprendo”		
Concepto	Unidades	Total
Impresión de tablero (1), caja (1), tarjetas (32), personajes de cartón (4), tarjetas charadas (6)	1	120.000
	1	
	32	
	4	
	6	
Fichas de jugador	4	1.800
Reloj de arena	1	-
Hojas de esgrafiado	9	--
Punzón	1	600
Sobres	9	2.700
Cuento	1	--
Bolsa de papel	9	1.450
Pares de ojos de juguete	9	5.400
Pompones	1 paquete	10.000
Botella de la calma	1	--
Tarros de vidrio pequeños	9	--
Block de hojas adhesivas pequeñas	1	--
Caja de colores	1	6.400
Total		

Elaboración propia

Consideraciones éticas

Para el proceso de pilotaje y validación del material didáctico “Sintiendo Aprendo”, se tienen en cuenta dos aspectos fundamentales; la protección de la privacidad y el consentimiento de los participantes (menores de edad). Para responder a estos principios se realizó un consentimiento dirigido a los padres de familia y acudientes de los niños y niñas, en donde expresen su apoyo a la participación de estos niños y niñas (Apéndice C); así mismo, se preguntará a los participantes de forma verbal y clara si estos quieren hacer uso del material didáctico (Apéndice D).

La realización de estos instrumentos se estableció, respondiendo a la Resolución 314 de 2018, que establece el cumplimiento de las consideraciones éticas relacionadas a la investigación, a través de la creación de herramientas, instrumentos y demás metodologías, que tengan como objetivo el cumplimiento y respeto de los derechos, libertad, consentimiento, bienestar y seguridad de todos los participantes.

Además, en el consentimiento informado se les garantizará a los participantes, el carácter confidencial de su identidad y de los datos obtenidos. En segunda instancia, las dos estudiantes autoras del presente trabajo se comprometen a divulgar los resultados con los padres de los niños que participaron en el pilotaje, así como con la comunidad académica en general, garantizando la difusión del conocimiento.

Resultados

A continuación, se describen los resultados del proyecto de trabajo de grado teniendo en cuenta las fases descritas con anterioridad, en las que se desarrolla el material didáctico “Sintiendo Aprendo”. Esto, a partir del siguiente orden: fase planeación, fundamentación teórica, diseño y elaboración, pilotaje, análisis e identificación de fortalezas y aspectos por mejorar, por último, reflexión y posibles ajustes después del pilotaje del material.

Fase planeación del material

En este primer momento, se realiza una recopilación de diferentes problemáticas y necesidades encontradas durante las prácticas pedagógicas realizadas por las autoras a lo largo de su formación profesional como educadoras infantiles. Dentro de este proceso, se identificó en la práctica de educación inclusiva durante octavo semestre en el 2020 2 la necesidad de realizar un material didáctico digital, enfocado a crear un espacio seguro en el que los niños y niñas puedan explorar y fortalecer su dimensión socioemocional junto a su maestra como guía al acercarlo a un proceso en el que reconoce sus emociones, las proyecta o se acerca a las emociones de los demás y actúa asertivamente frente a estas. Este material, motivo a las autoras a indagar en la dimensión socioemocional, identificando así, las diferentes necesidades y problemáticas que los niños viven en las situaciones escolares diariamente, realizando un proceso de reflexión e investigación de las causas que las generan y las estrategias que se deben implementar como respuesta a estas situaciones.

Teniendo este referente, al iniciar el proceso de trabajo de grado, se define como pregunta orientadora: ¿Cómo desarrollar y fortalecer la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de 4 a 6 años para favorecer la educación emocional?, de esta forma, se plantea diseñar y elaborar un material didáctico enfocado a desarrollar estas cuatro competencias emocionales para fortalecer la dimensión emocional.

Fase fundamentación del material

En esta segunda fase, se plantean los objetivos generales y específicos para realizar seguimiento a su logro y alcance. Teniendo en cuenta esto, se realiza un rastreo bibliográfico donde se indaga en 3 diferentes aspectos teóricos abordados en los objetivos, los cuales son la educación emocional, el material didáctico y el desarrollo infantil, esto teniendo diferentes perspectivas y definiciones. Sobre la educación emocional en la primera infancia, se hace alusión

a las aproximaciones conceptuales, relevancia, perspectivas y enfoques, competencias, modelos pedagógicos, estrategias y actividades en el aula. Sobre este último aspecto se hace énfasis en las actividades rectoras, juego, exploración del medio, literatura, arte y los materiales que se utilizan, relacionados a las diferentes situaciones escolares que viven los niños y las niñas. Por otro lado, se consulta acerca del material didáctico, cuales son los tipos de material didáctico, los objetivos que estos tienen, el uso adecuado y las recomendaciones para su manejo. Finalmente, se realiza una investigación en el desarrollo infantil de niños y niñas entre 4 a 6 años, indagando en la dimensión sensorio-motriz y las habilidades físicas y sensoriales que se trabajan en esta etapa, en la dimensión cognitiva en relación al pensamiento y el lenguaje, y por último, la dimensión socio-afectiva, dando a conocer las habilidades emocionales que deben desarrollar en esa etapa, la percepción de los estados emocionales propios y ajenos y la habilidades sociales que desarrollan. A partir de este marco teórico, se decide que el material didáctico esta orientados a desarrollar las cuatro competencias emocionales propuestas por Mayer y Salovey (1997) teniendo en cuenta su carácter integral, la dimensión social y siendo un referente internacional de la educación emocional.

Fase diseño y elaboración del material didáctico

El diseño, los recursos, materiales y pertinencia pedagógica del material didáctico se realizó teniendo en cuenta los criterios pedagógicos, psicológicos y técnicos brindados por la Superintendencia de Industria y Comercio de Colombia y la propuesta pedagógica del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Luego, se elaboró un instrumento para validar los ítems del instrumento tipo lista de chequeo que permitió conocer si el material aporta al desarrolla de las competencias.

A continuación, se describe el proceso de diseño y elaboración de los componentes del material didáctico. El material cuenta con una caja (45 cm de ancho x 35 cm de largo y 8 cm de

alto), tablero (39 cm de largo x 49 cm de ancho), 28 tarjetas de competencias emocionales (7 cm x 10 cm), manual del usuario (10 cm x 15 cm), una ficha de jugador, kit “leamos un cuento”: cuento “Ha sido el pequeño monstruo” cuyo autor es Helen Cooper, bolsas de papel, pompones, colores y ojos de juguete, kit “rincón de arte”: hojas esgrafiado, sobre, palos de pincho, kit “adivina adivinador”: 4 tarjetas de charadas (7 cm x 10 cm), kit búsqueda del tesoro: una botella de la calma, un tarro de plástico, hojas adhesivas y una caja de colores.

En primer lugar, para el diseño de la caja, personajes, tarjetas, tablero, cuento “Ha sido el pequeño monstruo” y manual del usuario, se realizó el proceso de ilustración y diseño en Tablet con sistema wacom; diseños que posteriormente se imprimieron y estamparon en litografía como se muestra a continuación:



Figura 42. Impresión Caja “Sintiendo Aprendo”.



Figura 43. Impresión Caja "Sintiendo Aprendo".



Figura 44. Impresión tablero "Sintiendo Aprendo".



Figura 45. Impresión tarjetas “Sintiendo Aprendo”.

De igual forma, se estructuraron la caja y los 4 personajes que representan las emociones, respectivamente.



Figura 46. Caja estructurada “Sintiendo Aprendo.”



Figura 47. Tablero, tarjetas, manual de usuario y personajes “Sintiendo Aprendo.”

Por último, en cuanto a los kits creativos, se optó por realizar las hojas de esgrafiado y la botella de la calma y comprar los demás implementos (colores, palillos, pompones, etc.); estos componentes se estructuraron en bolsas ziploc selladas y marcadas con los nombres de los kits.



Figura 48. Kit “adivina adivinador”



Figura 49. Kit “adivina adivinador”



Figura 50. Kit “rincón del arte”.



Figura 51. Kit "rincón del arte".



Figura 52. Kit "leamos un cuento".



Figura 53. Kit "leamos un cuento".



Figura 54. Kit "búsqueda del tesoro".



Figura 55. Kit “búsqueda del tesoro”.

Fase pilotaje del material didáctico

Para el pilotaje del material didáctico, en un primer momento, se elaboró el formato de consentimiento informado y asentimiento que debían diligenciar los padres de familia y la población participante respectivamente; esto, con el fin de documentar la participación voluntaria. Luego, se realizó una lista de chequeo versión 1 con 32 ítems como instrumento para reconocer si el material cumple el objetivo para el cual fue creado. Cada uno de estos ítems cuenta con respuesta de si o no y busca evidenciar la pertinencia y relevancia del material didáctico.

La primera versión de este instrumento fue enviada, junto con una carta de presentación y la definición de las competencias a desarrollar con el material didáctico, a dos jurados expertos, profesoras de la Facultad de Educación y la Facultad de Medicina. Estos ítems se evaluaron en una escala de 1 a 4, donde 1 era el puntaje mínimo y 4 el máximo, teniendo en cuenta cuatro criterios: relevancia, coherencia, claridad y suficiencia. Una vez recibido el instrumento con las valoraciones, comentarios y sugerencias, se creó la segunda versión del

instrumento con la cual se realizó el pilotaje del material didáctico en la institución educativa Colegio Nuevo Gimnasio con niños y niñas entre 4 y 6 años de edad que cursan el grado Kínder 2.

El proceso de pilotaje dio inicio el martes 3 de agosto a las 6:50 am durante la llamada Rutina Montessori, una hora planteada para hacer dirección de grupo y anticipar a los niños y niñas para las clases del día. Para comenzar, se habló con el grupo en general sobre la actividad que se iba a realizar, contándoles que las autoras y maestras en formación crearon un juego para ellos y que lo iban a jugar en turnos de a uno durante la semana o hasta que todos los niños hubieran vivido la experiencia. A continuación, se realizó la aplicación de forma individual en un salón conjunto al del grupo. A cada niño y niña se le preguntó si quería participar en las actividades propuestas y si quería que ambas maestras lo estuviesen acompañando.

Cuando cada niño se enfrentaba a un reto, se indagaba sobre su opinión sobre la situación o reto planteado, si lo hubiese solucionado con una respuesta diferente a las proporcionadas, si le había pasado algo similar, cómo había sido esta experiencia en caso de respuesta afirmativa, si le había motivado el reto y cómo se había sentido.

Al finalizar la aplicación, se le daban las gracias al niño o niña, se le preguntó si le había gustado y si había aprendido algo nuevo; en este momento, la mayoría de niños y niñas expresaron querer volver a jugar con sus maestras y de ser posible, con sus compañeros.

Diariamente, entre el 3 de agosto al 11 de agosto, se realizó el proceso de pilotaje con 1 o 2 niños al día. A partir de las observaciones escritas y los registros de audio, fotografía y video, se diligenció las listas de chequeo (Apéndice H). A continuación, se presenta la tabulación de estos resultados teniendo en cuenta los puntajes individuales y grupales tanto de cada ítem perteneciente a las cuatro competencias a desarrollar, como de la lista de chequeo en total.

	15										
	Ítem 16	1	1	1	0	1	1	1	1	1	7
	Ítem 17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 20	0	1	0	0	1	0	1	1	0	4
Regulación Emocional	Ítem 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Evaluación del recorrido en general	Ítem 25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 26	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
Tarjetas Plus	Ítem 27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 28	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
	Ítem 29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Ítem 31	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8

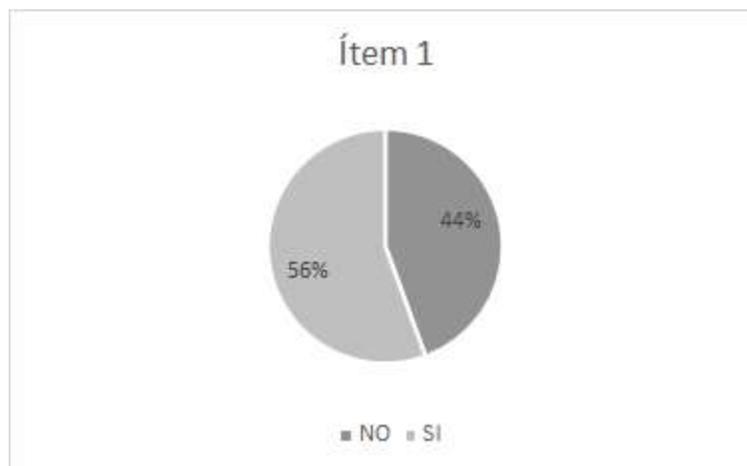
	Ítem 32	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
Totales por cada niño		30	32	31	30	29	30	32	31	29	

Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados, describiendolos por cada ítem de la lista de chequeo del pilotaje del material didáctico “Sintiendo Aprendo”. El pilotaje se realizó con 3 niños y 5 niñas entre los 5 y 6 años.

La primera competencia es la percepción emocional, esta categoría cuenta con 4 ítems referentes a cada una de las tarjetas realizadas para el fortalecimiento de la misma. Se partirá por abordar el ítem referente al percibir la tristeza y se finaliza con la percepción de la rabia.

Ítem 1. El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho.



Elaboración propia

Figura 56. Análisis ítem 1

El 56% de los niños y niñas reconocen los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho, así mismo expresan y comparten otros rasgos físicos para identificar la tristeza cuando han sentido esta emoción como lo son el dolor de estómago. Sin embargo, 44%

de los niños y las niñas no reconocen el llorar o sentir dolor en el pecho como un rasgo físico a la tristeza, por lo contrario, hacen alusión a tener risa o sudoración.

Ahora bien, con respecto a este ítem, se evidenció que los niños y niñas se mostraron confundidos sobre las respuestas planteadas a la pregunta y se les dificultó identificar los rasgos físicos de la tristeza, expresando que no siempre que se está triste se quiere llorar y no siempre que se llora, es por tristeza.

Ítem 2. El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la alegría: risa y/o sonrisa.



Elaboración propia

Figura 57. Análisis ítem 2.

El 89% de los niños y niñas reconocen los rasgos físicos de la alegría, como tener risa o sonreír, cuentan situaciones en las que se ríen al estar alegre y en las que sonríen. Sin embargo, el 11% correspondiente a un niño no los reconoce y hace alusión al querer ir al baño cuando está alegre o feliz.

Ítem 3. El niño o la niña reconoce los rasgos físicos del miedo: sudor y mareo, paralización.



Elaboración propia

Figura 58. Análisis ítem 3.

El 100% de los niños y niñas reconocen los rasgos físicos del miedo, tener sudor, mareo o paralización cuando sienten esta emoción. Además, algunos de ellos compartieron algunas situaciones donde han vivido esa emoción y cómo se siente el miedo dependiendo de la situación. Por ejemplo, no es lo mismo tener miedo de un insecto que entra al salón de clases que de la oscuridad.

Ítem 4. El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la rabia: enrojecimiento y/o tensión muscular.



Elaboración propia

Figura 59. Análisis ítem 4

El 100% de los niños y niñas reconocen los rasgos físicos de la rabia, es decir, enrojecimiento y/o tensión muscular. Por otro lado, comparten y asocian situaciones de su vida cotidiana relacionadas a que se siente tener rabia, con cuál de estas dos opciones se identifican más, entre otros.

La segunda competencia es la facilitación emocional, competencia que cuenta con 8 ítems referente a las 8 tarjetas que abordaron las 4 emociones principales en diferentes situaciones dentro y fuera del aula; así, se parte por abordar la tristeza frente al duelo y se cierra con el abordaje de la rabia que genera una discusión con un adulto.

Ítem 5. El niño o la niña reconoce la tristeza frente al duelo.



Elaboración propia

Figura 60. Análisis ítem 5.

El 100% de los niños y niñas reconocen la tristeza frente al duelo, reconocen el hacer una carta de despedida y contarle a alguien cercano el cómo se siente. Así mismo, ejemplifican

situaciones similares al sentir esa emoción en circunstancias diferentes, como por ejemplo el extrañar a papá cuando se va a un viaje largo de trabajo.

Ítem 6. El niño o la niña reconoce la tristeza frente a la frustración escolar.



Elaboración propia

Figura 61. Análisis ítem 6.

El 100% de los niños y niñas reconoce la tristeza frente a la frustración escolar, donde comparten situaciones que han vivenciado dentro del aula de clase como lo son el salir tarde a recreo por no terminar pronto su trabajo y dan a conocer otras posibles soluciones como el pedir ayuda en casa o a algún compañero.

Ítem 7. El niño o la niña reconoce la alegría frente a un triunfo en el juego.



Elaboración propia

Figura 62. Análisis ítem 7.

El 100% de los niños y las niñas reconocen la alegría frente a un triunfo en el juego y asocian diferentes situaciones que han vivenciado en su vida cotidiana.

Ítem 8. El niño o la niña reconoce la alegría de un evento proyectado en el futuro.



Elaboración propia

Figura 63. Análisis ítem 8.

El 100% de los niños y las niñas reconocen la alegría de un evento proyectado en el futuro y comparten situaciones que han vivido anteriormente como: Ir a comprar una mascota, ir a un parque de diversiones en familia, entre otros.

Ítem 9. El niño o la niña reconoce el miedo frente a una situación nueva como por ejemplo el primer día de clases.

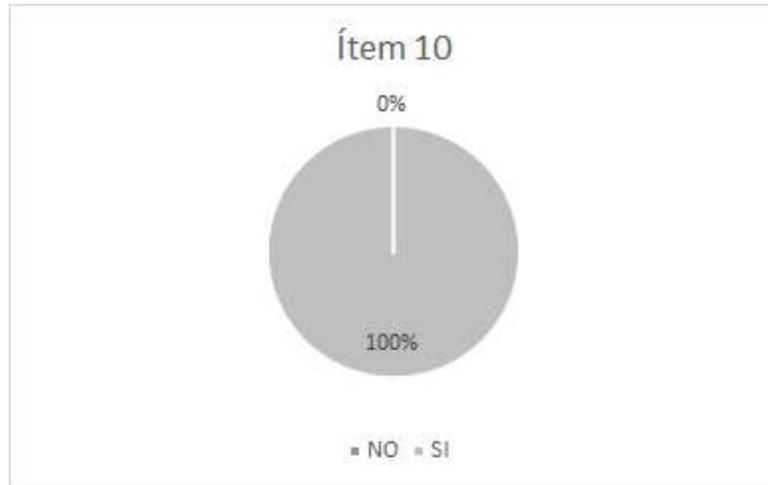


Elaboración propia

Figura 64. Análisis ítem 9.

El 100% de los niños y las niñas reconocen el miedo frente a una situación nueva como por ejemplo el primer día de clases, asimismo, algunos comparten situaciones previamente vividas como ser nuevos en el salón.

Ítem 10. El niño o la niña reconoce el miedo frente a un evento (presentación, concurso, exposición, tarea, etc.) de orden escolar.



Elaboración propia

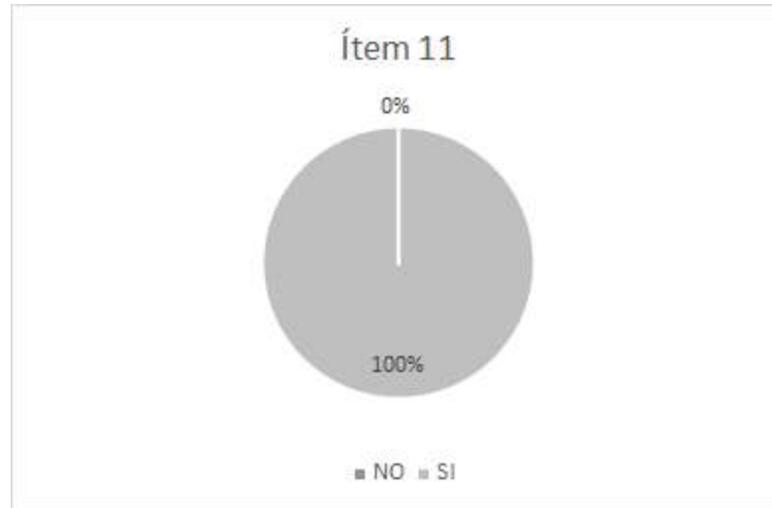
Figura 65. Análisis ítem 10.



Figura 66. Lectura reto tarjeta sobre el miedo.

El 100% de los niños y las niñas reconocen el miedo frente a un evento de orden escolar como presentación, concurso, exposición o examen. Además, dan a conocer otros eventos que les producen esa emoción como sacar mala nota.

Ítem 11. El niño o la niña reconoce la rabia frente a los conflictos entre hermanos y/o amigos.

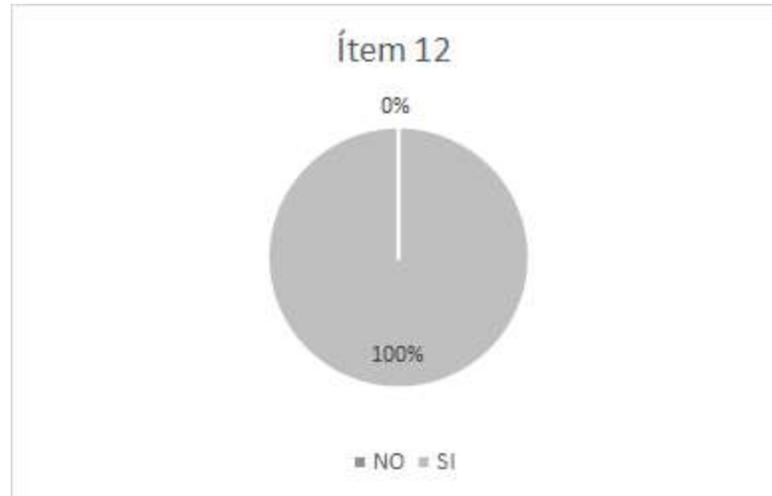


Elaboración propia

Figura 67. Análisis ítem 11.

El 100% de los niños y las niñas reconocen la rabia frente a los conflictos entre hermanos y amigos, además, comparten situaciones que han vivido, como: a mi hermana no le gusta jugar conmigo, a veces mi hermana me jala el pelo y eso no me gusta, entre otros.

Ítem 12. El niño o la niña reconoce la rabia frente a un conflicto que tuvo entre el/ella y un adulto.



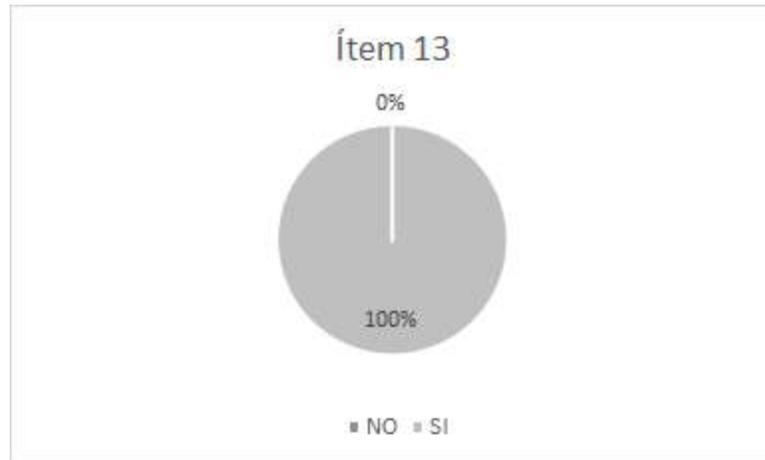
Elaboración propia

Figura 68. Análisis ítem 12.

El 100% de los niños y niñas han reconocido la rabia frente a un conflicto que hayan tenido con un adulto, por otro lado, dan a conocer diferentes conflictos que han vivenciado, ya sea con un profesor, familiar o adulto cercano a ellos.

La tercera competencia abordada es la comprensión emocional, con 8 ítems referentes a las causas y consecuencias de cada una de las emociones principales alrededor de diferentes situaciones dentro y fuera del aula de clases; así, el primer ítem abordado, ítem 13, se relaciona al encontrar un objeto perdido como causa de la alegría y se cierra con el ítem 20 referente al herir a los demás como posible consecuencia involuntaria de la rabia.

Ítem 13. El niño o la niña reconoce el encontrar un juguete perdido como causa de la alegría.



Elaboración propia

Figura 69. Análisis ítem 13.

El 100% de los niños y las niñas han reconocido la alegría al encontrar un juguete perdido, donde asimilan situaciones similares a esta emoción, como por ejemplo: encontré mi peluche favorito en la casa de la abuela.

Ítem 14. El niño o la niña reconoce los efectos de la alegría como por ejemplo: tener motivación para jugar.

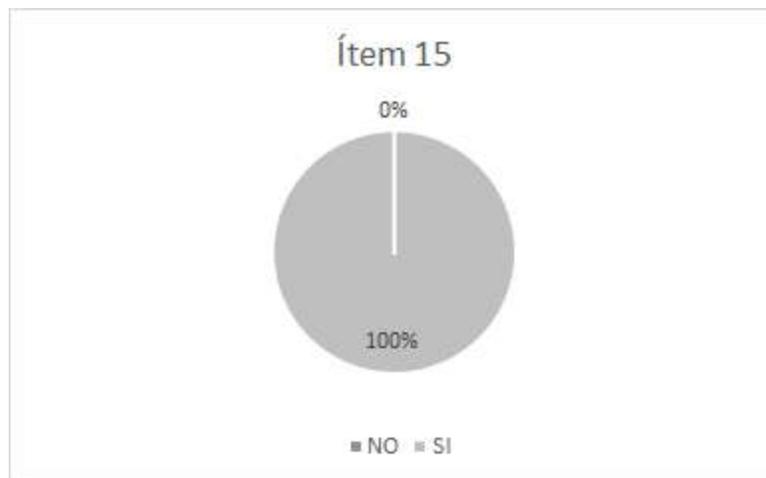


Elaboración propia

Figura 70. Análisis ítem 14.

El 100% de los niños y niñas reconocen los efectos de la alegría, es decir, tienen motivación para jugar. Además, dan a conocer situaciones personales de cuando están alegres, por ejemplo: Cuando estoy muy feliz quiero ir a jugar al parque o montar bicicleta.

Ítem 15. El niño o la niña reconoce la ausencia temporal de uno de sus cuidadores como causa de la tristeza.

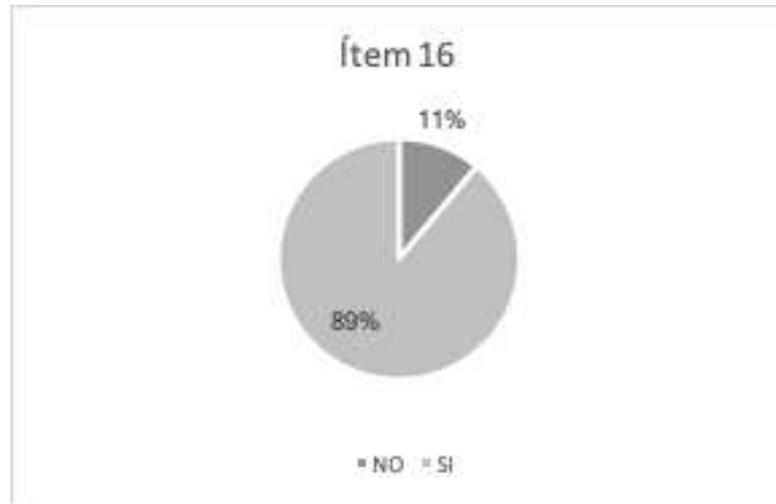


Elaboración propia

Figura 71. Análisis ítem 15.

El 100% de los niños y niñas reconocen la ausencia temporal de su cuidado como causa de la tristeza, donde comparten situaciones personales, como: A mí me pone triste cuando mi papá se va de viaje por el trabajo.

Ítem 16. El niño o la niña reconoce los efectos de la tristeza como por ejemplo querer un abrazo y falta de motivación.

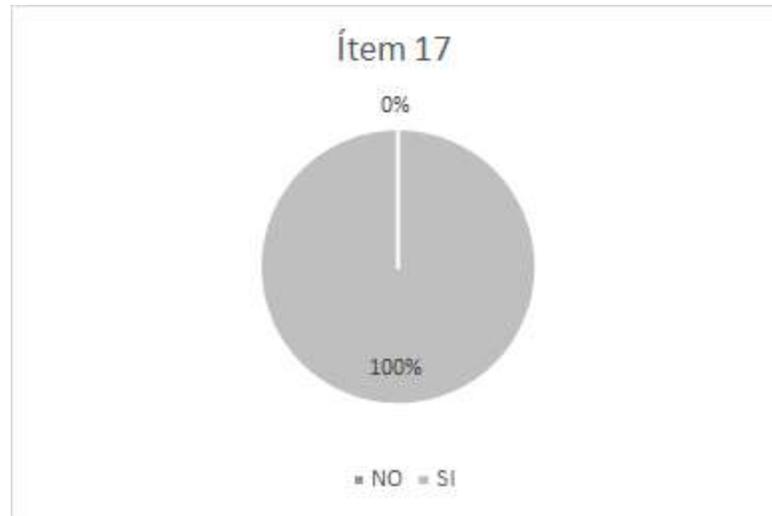


Elaboración propia

Figura 72. Análisis ítem 16.

El 89% de los niños y las niñas reconocen los efectos de la tristeza, como por ejemplo: el querer un abrazo o sentir que no tienen motivación para realizar alguna actividad. Sin embargo, el 11% de los niños y las niñas consideran que algunos efectos de la tristeza son hacer una rabieta o no querer hacer los deberes. Frente a esto, se evidenció que algunos niños y niñas expresaron escuchar de cuidadores y compañeros que llorar no está bien y evitan el llanto a toda costa por ser fuertes o valientes; por lo cuál, se les dificulta reconocer que sienten ganas de llorar, se sienten desmotivados y quieren un abrazo al sentirse tristes.

Ítem 17. El niño o la niña reconoce el que se vaya la luz como una causa del miedo.

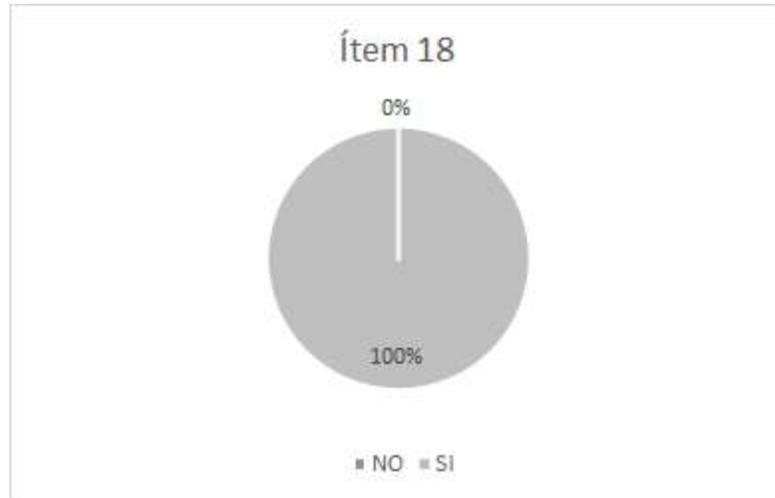


Elaboración propia

Figura 73. Análisis ítem 17.

El 100% de los niños y niñas reconocieron el miedo como emoción que sintió el personaje en el que se va la luz y expresaron cómo se han sentido ellos mismos este miedo cuando han estado en esta situación.

Ítem 18. El niño o la niña reconoce los posibles efectos del miedo como por ejemplo:
sentirse indefenso, querer gritar y/o correr.

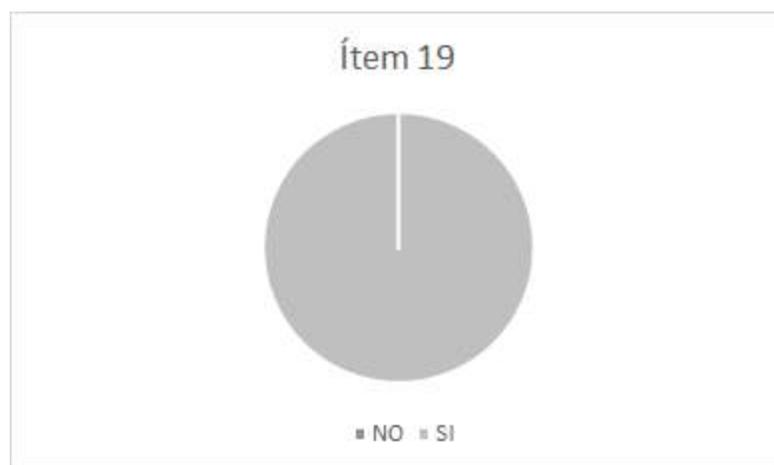


Elaboración propia

Figura 74. Análisis ítem 18.

El 100% de los niños y niñas reconocieron el querer correr y sentirse indefenso en el mundo como consecuencias del miedo. Además, compartieron situaciones en las que han sentido miedo y complementaron la respuesta de la pregunta con otras sensaciones que acompañan su miedo como querer estar en compañía de un adulto.

Ítem 19. El niño o la niña reconoce una injusticia hacia sí mismo como una causa de la rabia.

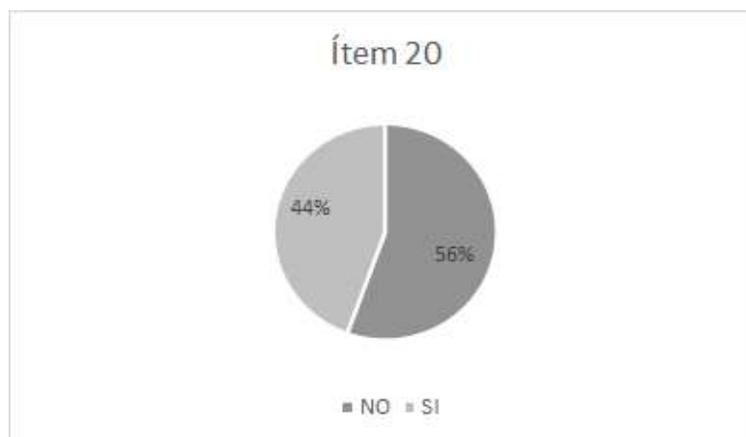


Elaboración propia

Figura 75. Análisis ítem 19.

El 100% de los niños y niñas reconocieron la situación planteada como injusta y plantearon la rabia como la emoción que sintió el personaje. Así mismo, comentaron situaciones similares que han experimentado y confirmaron el haber sentido rabia. Algunos de ellos lograron ponerse en el lugar del personaje y afirmaron que así como este, ellos también hubiesen sentido rabia.

Ítem 20. El niño o la niña reconoce los efectos de la rabia como por ejemplo: poder herir y gritar a los demás sin querer, falta de motivación.



Elaboración propia

Figura 76. Análisis ítem 20.

El 44% de los niños y niñas reconocieron el poder gritar o herir a alguien sin querer como consecuencia involuntaria de la rabia; sin embargo, 56% de los niños y niñas interpretaron la pregunta “Cuando tengo rabia yo...” como “¿Qué haría yo cuando tengo rabia?” e inclinaron su pensamiento hacia el que podrían hacer para dejar de sentir rabia, señalando el querer ir a jugar al parque con sus amigos como la respuesta correcta.

La cuarta y última competencia es regulación emocional, esta cuenta con 4 ítems relacionados al planteamiento y reconocimiento de estrategias asertivas para regular cada una de las 4 emociones principales. Así, se parte con el ítem 21 referente a la regulación de la tristeza frente a una situación de rechazo de pares y se concluye con el ítem 24 que aborda las estrategias asertivas para regular la rabia frente a un conflicto entre pares.

Ítem 21. El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la tristeza frente al rechazo de pares.



Elaboración propia

Figura 77. Análisis ítem 21.

El 100% de los niños y niñas expresaron el buscar apoyo y cariño de su red de apoyo, como amigos y adultos cercanos, como estrategia para regular la tristeza. Por otro lado, algunos de estos reconocieron el llanto como una expresión válida para esta emoción, siempre y cuando el llorar no sea la solución al problema y no signifique un momento demasiado largo.

Ítem 22. El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la alegría frente a tener un nuevo juguete.

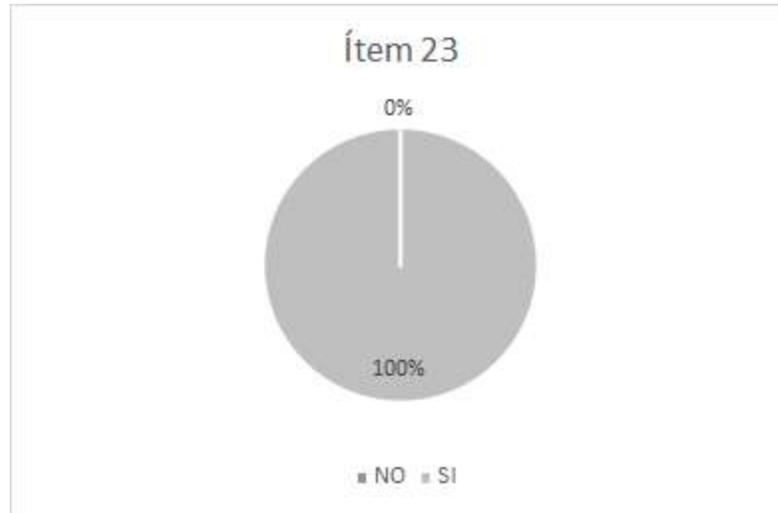


Elaboración propia

Figura 78. Análisis ítem 22.

El 100% de los niños y niñas reconocieron el jugar cuidadosamente y dentro de unos tiempos que no descuiden la alimentación, sueño, tiempo con familia y tiempo escolar como estrategias adecuadas para manejar la alegría al recibir un juguete nuevo. Así mismo, compartieron las estrategias que ellos personalmente utilizan al tener un juguete nuevo, como lo pueden ser el tener mucho cuidado con este, no sacarlo de casa, dormir con este para tenerlo cerca, etc.

Ítem 23. El niño o la niña reconoce las estrategias para regular el miedo frente al estar en un lugar nuevo y con riesgos.

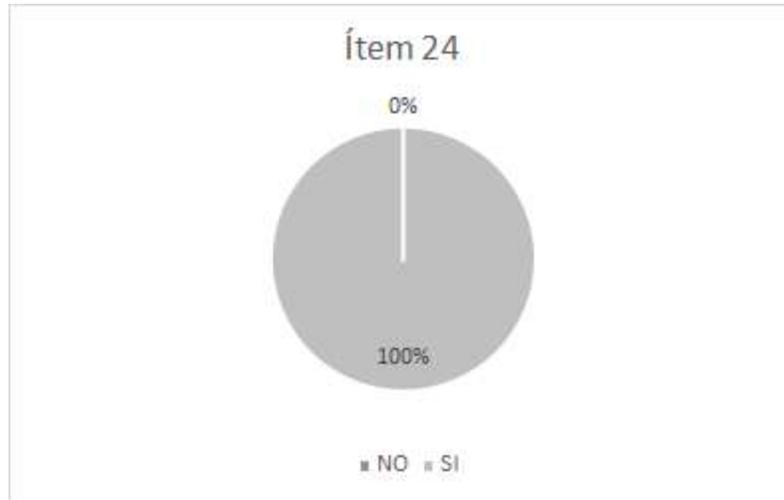


Elaboración propia

Figura 79. Análisis ítem 23.

El 100% de los niños y niñas reconocieron el apoyarse en su red de apoyo y buscar ideas positivas de las cosas que les generan miedo como estrategias para regular esta emoción frente a una situación de enfrentarse a un miedo grande o el estar en un lugar nuevo. Así mismo, algunos de ellos compartieron como entre ellos les gusta apoyar a sus amigos al ver que estos sienten miedo con palabras de cariño como “no pasa nada” “no te va a pasar nada” “vamos juntos”, entre otras.

Ítem 24. El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la rabia frente a un conflicto con pares.



Elaboración propia

Figura 80. Análisis ítem 24.

El 100% de los niños y niñas reconocieron el manejo de la respiración como estrategia para regular la rabia frente a un conflicto con pares y amigos. Así mismo, este porcentaje de niños y niñas expresaron abiertamente que la violencia de algún tipo no solamente no soluciona las cosas si no que puede lastimar a los demás, quienes no tienen la culpa. Por otro lado, algunos de ellos expresaron situaciones parecidas en las que por diversas situaciones han tenido peleas con sus pares y complementaron las estrategias con el tomar distancia de su compañero y dejarlo calmarse por su cuenta.

La quinta parte es la evaluación del recorrido en general con 2 ítems. Esta categoría evalúa el realizamiento del recorrido en su totalidad con motivación y la reflexión de los niños y niñas frente a las respuestas que brindaron, en compañía y/o a partir de la guía del adulto que acompaña el juego; especialmente, las respuestas poco asertivas.

Ítem 25. El niño o la niña realiza en su totalidad el recorrido pasando por cada uno de los retos y preguntas propuestas.



Elaboración propia

Figura 81. Análisis ítem 25.

El 100% los niños y niñas completaron en su totalidad el recorrido del tablero, respondiendo las preguntas y realizando los retos propuestos. La mayoría de ellos expresaron el querer jugar con el material en otro momento si era posible y querer compartir con sus cuidadores tanto la experiencia como los productos manuales que realizaron.

Ítem 26. El niño o la niña reflexiona frente a las respuestas poco asertivas con respecto a las situaciones planteadas a partir de la retroalimentación del acompañante.



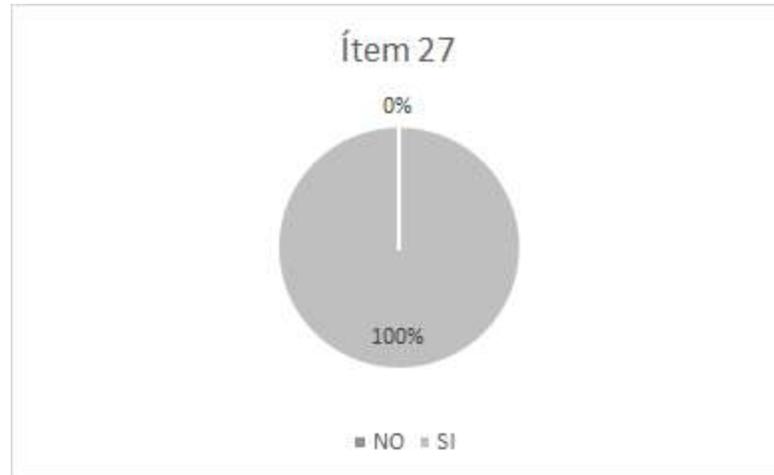
Elaboración propia

Figura 82. Análisis ítem 26.

El 89% de los niños y niñas generaron reflexiones basadas en sus experiencias, sus conocimientos previos y el análisis de retos y preguntas, frente a las respuestas poco asertivas que pudiesen dar. A esto complementaban con reflexiones que habían realizado con otros cuidadores y amigos, en las que se recalcó la asertividad que los llevaba a escoger la respuesta correcta. Sin embargo, el 11% correspondiente a una niña, tuvo dificultades al reflexionar con el adulto que la acompañó durante el recorrido; puesto que se mostraba tímida frente a compartir experiencias propias y/u opinar sobre experiencias planteadas por el adulto.

La última categoría abordada corresponde a la evaluación de las tarjetas plus a partir de 6 ítems relacionados a las actividades relacionadas a través de estas; en primer lugar, el ítem 27 evalúa la graficación del miedo y visualización del mismo por parte de los niños y niñas y concluye, con el ítem 32 que aborda la comprensión y reconocimiento de las 4 emociones frente a la actuación de la misma.

Ítem 27. El niño o la niña gráfica y visualiza su mayor miedo.



Elaboración propia

Figura 83. Análisis ítem 27.

El 100% de los niños y niñas respondieron la pregunta ¿Qué es lo que más te da miedo? y al reconocer estas situaciones o elementos, lo graficaron y visualizaron. Algunos de estos plasmaron más de 1 miedo y otros, tuvieron dificultad al identificar que les provoca esta emoción.



Figura 84. Graficación miedo.



Figura 85. Ilustración del miedo.

Ítem 28. El niño o la niña reconoce aspectos positivos de enfrentar su mayor miedo al representarlo de manera gráfica.



Elaboración propia

Figura 86. Análisis ítem 28.

El 89% de los niños y niñas reconocieron el visualizar su miedo sobre la hoja de esgrafiado como un aspecto positivo y tranquilizante para enfrentarlo; algunos de estos expresaron que incluso, esta situación o elemento se ve más pequeño y no da tanto miedo. Sin embargo, el 11% correspondiente a un niño, se mostraba renuente a expresar cuál o cuáles eran sus miedos, en este caso una serpiente, y a la hora de graficarlo, expresaba desagrado.



Figura 87. Reconocimiento aspectos positivos del miedo.

Ítem 29. El niño o la niña construye de forma personalizada su propio monstruo de la rabia a partir de la lectura “Ha sido el monstruo”.



Elaboración propia

Figura 88. Análisis ítem 29.

El 100% de los niños y niñas reconocieron al pequeño monstruo como el protagonista de la rabia en la historia y realizaron su propio monstruo de la rabia. En este reto, se permitió a los niños y niñas expresar su monstruo de la rabia a partir de lo que ellos quisieran ver en la rabia, más allá de la expresión de la cara del monstruo.



Figura 89. Lectura del cuento “ha sido el pequeño monstruo”



Figura 90. Monstruos de la rabia.

Ítem 30. El niño o la niña busca en su entorno, encuentra e identifica las situaciones que le generan alegría y una botella de la calma como reguladores frente a la tristeza.



Elaboración propia

Figura 91. Análisis ítem 30.

El 100% de los niños encontraron en su entorno la botella de la calma, aprendieron a utilizarla como regular emocional frente a la tristeza y la reconocieron como tal. Así mismo, respondieron a la pregunta “¿Qué te hace sentir mejor cuando estás triste?” con elementos propios de su cotidianidad como el abrazo de mamá, objetos transitorios, un lugar feliz, entre otros y los dibujaron para guardarlos en el frasco de la alegría.



Figura 92. Dibujo situaciones que le generan alegría

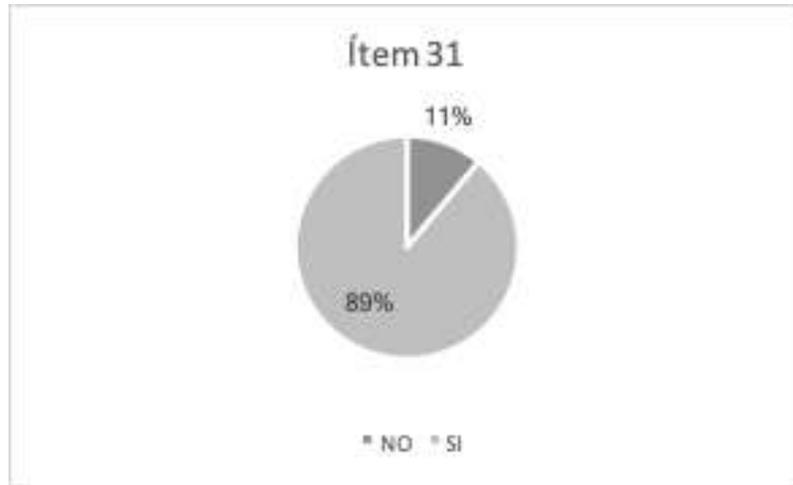


Figura 93. Dibujo situaciones que le generan alegría



Figura 94. Dibujos de situaciones que generan alegría.

Ítem 31. El niño o la niña actúa cada una de las 4 emociones a partir de sus rasgos físicos y emocionales.



Elaboración propia

Figura 95. Análisis ítem 31.

El 89% de los niños y niñas actuó con su rostro y cuerpo cada una de las 4 emociones principales, identificando el llanto como expresión de la tristeza, el fruncir el ceño como expresión de la rabia, la sonrisa o risa como expresión de alegría y el paralizarse como expresión del miedo. Sin embargo, el 11% correspondiente a una niña no lo consiguió; esta niña expresaba vergüenza e incomodidad frente a la posibilidad de hacer gestos que resultaran graciosos o poco agradables como lo puede ser una cara de tristeza o de rabia.

Ítem 32. El niño o la niña permite al acompañante evidenciar que comprende las 4 emociones al actuarlas.



Elaboración propia

Figura 96. Análisis ítem 32.

Al actuar las emociones, el 89% de los niños y niñas permitió evidenciar que las reconocía tanto en los rasgos físicos de su rostro como en las expresiones que las representan. Así, las expresiones de los niños no eran siempre iguales y demostraban el cómo ellos muestran su tristeza, rabia, miedo y alegría a los demás. El 11%, correspondiente a un niño mostró dificultades para actuar las emociones y para reconocerlas en el rostro del adulto que realizó el juego con él. Así, se mostró tímido y confundido frente a estos gestos.

En general, teniendo en cuenta los resultados obtenidos que fueron descritos anteriormente, se puede concluir que el material didáctico "Sintiendo Aprendo" obtuvo un 94,61% de relación positiva con el desarrollo de competencias de educación emocional en la muestra de niños y niñas de 4 a 6 años. Es decir, que los niños y las niñas logran realizar el recorrido en su totalidad resolviendo con éxito cada una de los retos y preguntas que implica el material. Por lo tanto, se logra evidenciar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de su elaboración.

Fase de reflexiones y conclusiones

En el siguiente apartado se realiza la articulación entre resultados y fundamentos teóricos, así como los posibles ajustes del material y las conclusiones.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos durante el pilotaje del material didáctico “Sintiendo Aprendo” es posible reconocer la importancia del diálogo y la escucha activa por parte de los maestros a la hora de atender las diferentes situaciones que hacen parte de la cotidianidad de los niños y niñas y que comunican. Esto, teniendo en cuenta que al aplicar el material se observó el desarrollo de las competencias, relacionadas de forma diferente a los propios contextos, costumbres, sistemas de valores y creencias de los niños y niñas.

A continuación, se presenta el apartado de discusión, que tiene como objetivo la contrastación de la teoría plasmada durante los fundamentos teóricos frente a las observaciones y resultados obtenidos del proceso de pilotaje. Para esto, se partirá por rescatar los postulados planteados con respecto a la educación emocional durante el marco teórico, siguiendo de los planteamientos relacionados al material didáctico como recurso dentro y fuera del aula de clase y finalizando, con un apartado que hace referencia al desarrollo infantil de niños y niñas entre los 4 y 6 años.

Educación emocional

De acuerdo a los resultados obtenidos durante el proceso de la prueba piloto, se puede afirmar que según Bisquerra (2003) “La educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales (...) tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. (p. 8-9)”. Es por ello, que a partir de la implementación del material didáctico “Sintiendo Aprendo” se logra evidenciar su contribución al desarrollo de competencias emocionales, donde este sea un medio para transmitir herramientas,

conocimientos y permita vivenciar su educación emocional con casos de la vida real, para que cada uno de los niños y niñas tengan la posibilidad de aprender sobre sus emociones, las de los demás y pueda comprender el actuar tanto propio como ajeno.

Por otro lado, García (2012) hace énfasis en la importancia de comprender la educación emocional dentro del aula, donde se entiende la razón y la emoción en el proceso de aprendizaje con igual importancia, por ende, es necesario identificar y conocer el proceso socio afectivo y el manejo de las emociones de los niños y niñas para comprender el aprendizaje y como este se ve afectado, sea de forma positiva o negativa. Por tal motivo, el material didáctico “Sintiendo Aprendo” propone situaciones que se viven día a día en el entorno educativo y que son cercanas a la realidad de cada uno de los niños y niñas, con el fin, de brindar y asimismo, implementar nuevas estrategias y herramientas que contribuyan al desarrollo de las competencias emocionales (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) y al actuar de forma asertiva en los diferentes escenarios.

El material didáctico “Sintiendo Aprendo” tiene como referente las cuatro competencias emocionales propuestas por Mayer y Salovey en 1997, quienes las definen como la habilidad para percibir y expresar las emociones, tener acceso a ellas y que faciliten el pensamiento, comprenderlas y por último, tener la capacidad de poder regularlas promoviendo un crecimiento personal.

En primer lugar, “Sintiendo Aprendo” reconoce cada competencia de manera estructural, dando inicio con la percepción emocional, donde Fernández y Extremera (2005) la definen como “La habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean” (p.69), en otras palabras, esta competencia busca reconocer los sentimientos tanto propios como ajenos, tomando conciencia de las señales fisiológicas y cognitivas que le ayuden a comprender la emoción. Durante el proceso de pilotaje de “Sintiendo

“Aprendo” se logró evidenciar que los niños tuvieron dificultad al reconocer los rasgos físicos de la tristeza, pues en su análisis hacen alusión a otros rasgos que no son precisamente propios de la misma, pero que los niños y niñas las relacionan debido a situaciones previamente vividas. Por otro lado, en las demás preguntas que hacen referencia a la alegría, miedo o rabia, los niños y niñas logran reconocer los sentimientos que cada una de estas generan, esto, debido a que el material didáctico hace uso de un lenguaje sencillo y respuestas claras que permiten llegar a la comprensión. Por otro lado, “Sintiendo Aprendo” invita por medio de la participación, los materiales y herramientas como lo son los 4 personajes propuestos a tener un acercamiento más real a las diferentes situaciones que implican retos innovadores a los niños y niñas.

En un segundo momento y siguiendo la estructura de cada competencia, “Sintiendo Aprendo” propone dos retos por cada emoción para la facilitación emocional, según Fernández y Extremera (2005) “Es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas” (p.70), por tal razón, durante el proceso del pilotaje se logra evidenciar que “Sintiendo Aprendo” obtiene como resultado la resolución de los retos planteados, esto, debido a que las maestras en formación orientaron el proceso haciendo uso de ejemplos y así, los niños y niñas lograron reflexionar, por medio de diferentes herramientas y habilidades para identificar cual es la respuesta más acertada; así mismo, el material didáctico permite que los niños y niñas puedan expresar sus emociones y sentimientos generados en las situaciones, facilitando el análisis y la expresión de anécdotas personales que los niños han vivido en diferentes escenarios. Teniendo en cuenta que las maestras en formación han tenido un contacto previo con los participantes y se tiene un conocimiento de ellos y ellas, se plantean situaciones que logran tener afinidad a su vida cotidiana, permitiendo así, que los niños y las niñas puedan crear una relación entre el sentimiento y la razón, aspecto a tener en cuenta en la facilitación emocional.

Así mismo, está la comprensión emocional, la cual es definida por Fernández y Extremera (2005) como “La habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos (p.70)”, se puede identificar que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” logra que los niños y las niñas comprendan, etiqueten y categoricen las emociones planteadas en la mayoría de los retos, esto, se evidencia, ya que, los niños y las niñas realizan un proceso de asimilación de situaciones personales o que pueden llegar a ser similares a la propuesta en el reto, así mismo, muestran entusiasmo y motivación en la resolución de cada uno de ellos, logran expresar sus sentimientos y emociones cuando las han vivido y dan otras opciones de respuesta que permiten identificar la relación y comprensión que han realizado con la situación y la emoción planteada.

Por otra parte, debido a que cada situación se planteaba con los 4 personajes, “Sintiendo Aprendo” permite que los niños y niñas realicen procesos de empatía, pues, se ponen en el lugar de cada uno de los personajes y dan a conocer cómo se hubieran sentido si hubieran vivido esa situación. No obstante, en algunos retos como la tristeza y la rabia, les generó algo de confusión reconocer los efectos de las mismas, debido a que hacen procesos de asociación como “es querer hacer una rabieta” o “como puedo de dejar de sentirme así”, dando paso a evitar el proceso de comprender la emoción.

En relación a las 4 competencias que busca desarrollar, “Sintiendo Aprendo” plantea 4 situaciones problema para la regulación emocional, definida por Fernández y Extremera (2005) como la “capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad (p.71)”, en otras palabras, los niños y las niñas deben tener la capacidad y

asimismo, aprender los estados emocionales, el significado de los mismos y las transiciones que estos pueden llegar a atravesar. Teniendo en cuenta esto, durante el pilotaje de “Sintiendo Aprendo” se da como resultado que los niños y las niñas encuentran como herramienta reguladora buscar a su red de apoyo para sentirse acompañados y respaldados en su proceso, también, dan a conocer algunas acciones útiles que implementan en diferentes situaciones para ayudar a aliviar la emoción y dar paso a la solución del problema, por ejemplo: llorar, respirar pausadamente o dibujar cómo se están sintiendo; por otra parte, dan a conocer otros tipos de estrategias reguladoras para las emociones y reconocen la importancia de su implementación, donde afirman que alivian los momentos de frustración o tensión, también tener una percepción amplia de sus emociones y cómo pueden mejorar su sentir, cumpliendo con el objetivo de la regulación emocional y de las 3 competencias que complementan el proceso, asimismo, tratan de buscar aspectos positivos como estrategia para regular aquellas emociones que no son agradables para ellos y por último, debido a que “Sintiendo Aprendo” plantea sus situaciones problema por medio de los personajes, los niños y niñas dan a conocer la importancia de brindar un apoyo y ayuda a quien lo requiera en situaciones de conflicto.

Por otro lado, “Sintiendo Aprendo” propone las tarjetas plus, donde se han planteado cuatro diferentes misiones una por cada actividad rectora (arte, literatura, juego y exploración del medio). Por último, por medio de la implementación de las tarjetas plus en “Sintiendo Aprendo”, se logra evidenciar la apropiación que cada uno de los niños y niñas realizó frente a la información y estrategias adquiridas durante el pilotaje, es decir, cada uno de ellos logró reconocer diferentes situaciones de alegría, enojo, miedo y tristeza e implementó estrategias como el dibujo, la expresión verbal o acciones de apoyo para regular esas situaciones.

Por otro lado, hacen uso de estas estrategias como aspectos positivos para dar manejo a sus emociones, además, el material fue diseñado e implementado para brindar confianza y

seguridad al momento de realizar estos retos y se evidencia el uso positivo y motivador por parte de los niños y niñas, asimismo, al efectuar estos retos los niños encontraron espacios para poder expresar sus emociones, como las ven, que pensamiento tienen de ellas, entre otras. Por último, al realizar cada uno de estos retos encontraron nuevos elementos como “la botella de la calma” para sentir tranquilidad, “el esgrafiado” para plasmar sus emociones de una manera divertida y positiva, “la mímica” para reconocer las emociones físicamente y “el títere de la rabia” para tener una perspectiva diferente de como se ve la rabia, permitiendo así el uso de su creatividad e imaginación para explorar sus propias emociones y las de los demás.

Material didáctico

Por otro lado, en cuanto a “Sintiendo Aprendo” como material didáctico, se parte por rescatar la definición de Morales (2012) quien afirma que este es un recurso educativo diseñado para intervenir y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, con la función de cumplir con un objetivo planteado por el maestro o diseñador pedagógico. Así mismo, resalta que este material debe ser interesante y captar la atención focalizada de los niños y niñas para quienes está dirigido. Frente a esto, se afirma que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” no solamente cumple con el objetivo de desarrollar y fortalecer las 4 competencias emocionales descritas con anterioridad para favorecer la educación emocional, sino que además, responde y se adecua a las necesidades y contexto de los niños y niñas para quienes está diseñado y por lo cual, es interesante y capta su atención.

Esta característica se evidencia teniendo en cuenta que el material didáctico toma situaciones propias del contexto e interés de los niños y niñas y las plantea de tal forma que es a través de estas, y la guía del maestro, que cumple su objetivo y genera aprendizajes significativos que trascienden de la aplicación del mismo y salen del aula a los contextos de pares y familia de los participantes.

En ese orden de ideas, se destaca por un lado estos elementos de diseño que componen el material, como lo son los personajes, las tarjetas con íconos y colores representativos, los kits de retos creativos, entre otros, teniendo en cuenta que Cortés, Navarrete y Troncoso (2009) resaltan la importancia del material didáctico afirmando que cuando a los niños y niñas se le provee de diversas experiencias que involucren la experiencialidad y el uso de sus sentidos de forma continua, se favorece el desarrollo de conexiones cerebrales que se transforman en la base de los futuros aprendizajes significativos, convirtiéndose en una herramienta clave que no debe escapar de la labor educativa, particularmente de la primera infancia. Así, se destaca la importancia de “Sintiendo Aprendo”, comprendiendo como una herramienta que cuenta con retos y elementos experienciales basados en las actividades rectoras y el uso de los sentidos; sin caer en la simplicidad de motivar a los niños y niñas y brindarles un espacio de juego y dispersión; puesto que en medio de la experiencialidad, el material didáctico permite a los niños y niñas aprender, generar reflexiones profundas y llegar a conclusiones significativas.

Por otro lado, se destaca el rol del maestro como mediador y la importancia del material didáctico para la relación del docente y el estudiante, puesto que como lo afirma Morales (2012) el material didáctico permite al maestro conocer las características individuales y colectivas de sus estudiantes; y a ellos, les permite acercarse y comprender enseñanzas que se presentan a través de estímulos sensoriales que brindan además, un componente significativo a los conceptos y habilidades a desarrollar. Ahora bien, para que esta característica se cumpla, es necesario que se comprenda al maestro como un guía mediador, puesto que como lo afirma Esteves (2018), al guiar y mediar, los maestros ayudan a integrar el conocimiento y, los juegos para niños y niñas que conjuntan la alegría del juego con la didáctica, teoría y práctica de un tema.

Frente a esto, se destaca el rol de las maestras en formación al guiar el proceso de pilotaje de los niños y niñas en relación a ayudarles a generar estos aprendizajes significativos a partir de alcanzar reflexiones profundas que se generan a través de dialogar experiencias previas y perspectivas del adulto como regulador; así mismo, al mediar los momentos de juego con el alcanzar el objetivo propuesto evitando que se sintiera forzado para los niños y niñas, al buscar que cada reto, pregunta y juego propuesto se evidenciara como un proceso con un fin a alcanzar con un orden establecido. Por ejemplo, a la hora de la lectura del cuento “Ha sido el monstruo”, las maestras en formación guiaron el momento para que no se convirtiera únicamente en la lectura recreacional de una historia, si no en el identificar a los personajes, las emociones sentidas por ellos, las causas y consecuencias de las mismas y el discutir la regulación emocional y después, construir un producto creativo que les permitiera expresar las conclusiones surgidas a partir de la historia. En este sentido, los niños y niñas disfrutaban de la experiencialidad del material didáctico, se permiten un momento de conversación y juego creativo y relacionan esta didáctica con la teoría, en este caso, las 4 competencias a desarrollar.

Así, se destaca la importancia de “Sintiendo Aprendo” como material didáctico teniendo en cuenta que este permitió a una de las maestras en formación, quien además es maestra titular de los niños y niñas en el aula de clase, conocer las particularidades personales e identificar el ser individual y colectivo de cada uno de sus estudiantes; característica que no solamente fortalece la relación entre estos, sino que también fortalece la práctica pedagógica interdisciplinar al dar a los maestros una perspectiva más detallada de sus estudiantes para planear, enseñar y evaluar los diferentes contenidos en el aula de clase.

Por otro lado, se rescatan los apartados de Esteves (2018) a la hora de aplicar el material didáctico, quien afirma que este ha de ser aplicado en un ambiente que ayude a materializar los contenidos y habilidades que se buscan desarrollar; como lo fue en este caso, el hacer uso de un

espacio seguro, conocido por los niños y niñas, rodeados por elementos propios de su cotidianidad y cerca de sus compañeros para generar un ambiente que favoreció la educación emocional; Así mismo, Esteves (2018) afirma que el abordaje de las enseñanzas dentro del material didáctico ha de ir de lo sencillo a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo conocido a lo desconocido. Esta característica se pudo evidenciar por un lado en el diseño del material didáctico, puesto que este aborda las 4 competencias emocionales comenzando por la más sencilla, la percepción emocional, a la más compleja, la regulación emocional, que permitiese a los niños y niñas avanzar por un recorrido procesual de habilidades acumulativas que les brindara las herramientas para alcanzar el grado de dificultad que aumentaba conforme estos se acercaban a la meta.

En este orden de ideas, se puede evidenciar que el material didáctico en diseño y aplicación propende a un ambiente rico en estímulos sensoriales, sensaciones motivantes, retadoras que permitieron a los niños y niñas desarrollar las 4 competencias emocionales mencionadas con anterioridad; Ahora bien, se aborda a los estudiantes como protagonistas de la aplicación del material, teniendo en cuenta que según Vásquez (2001) es el estudiante quien debe comprometerse a desarrollar el proceso de forma voluntaria y permitir con su actitud la enseñanza y aprendizaje de habilidades y conocimientos a través del material didáctico.

Se rescata esta característica, teniendo en cuenta que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” brindó a los participantes un asentimiento informado que evidenciara su participación voluntaria en el mismo y así mismo, las maestras en formación preguntaron verbalmente a cada niño y niña si este quería participar. Este compromiso verbal entre el maestro y el estudiante, permitió garantizar este papel de protagonismo que tiene el niño o niña frente al desarrollo de un material didáctico; y por lo cual, los niños y niñas que hicieron parte del proceso de pilotaje, se mostraron con una actitud positiva, propositiva, tranquila y dispuesta para realizar los

diferentes retos y preguntas y por lo tanto, permitió que se desarrollen los aprendizajes y habilidades planteadas.

Ahora bien, los participantes del pilotaje tienen entre 4 y 6 años, edad en la que según Piaget (2015) los niños y niñas se encuentran en la etapa preoperacional, caracterizada por la comprensión y representación de los objetos en el espacio, las relaciones de causalidad, el desarrollo del lenguaje ligado al pensamiento, entre otros. En cuanto al desarrollo motor, es importante considerar que Papalia y Feldman (2012) afirman que es propio en los niños y niñas entre 4 y 6 años observar avances en la coordinación viso manual como el expresarse con trazos usando herramientas como pinceles, crayolas, entre otras. Estas habilidades son relevantes puesto que según la Pontificia Universidad Javeriana (2016) son necesarias para desarrollar una relación consigo mismos, puesto que esta “Comprende aquellos procesos físicos y psicológicos que posibilitan la construcción del niño y la niña como individuo diferenciado de las otras personas, con subjetividad propia, producto de una identidad personal y social.” (p.17).

Estas características se pudieron observar durante el pilotaje, por un lado la relación de causalidad, puesto que relacionaron algunas causas de la alegría, la tristeza, la rabia y el miedo y reconocieron estas emociones como causa de diferentes situaciones. Por otro lado el lenguaje simbólico relacionado al pensamiento y la expresión a partir de trazos delicados, teniendo en cuenta que al dibujar las situaciones que les generaban alegría, y al realizar el monstruo de la rabia, los niños y niñas representaban diferentes elementos en el espacio y expresaron ideas y emociones, tanto oral como gráficamente, como el cariño a una persona, la alegría de un suceso, las expresión de la rabia, entre otras.

Ahora bien, en cuanto al desarrollo del lenguaje en esta etapa, es importante tener en cuenta los postulados de Herrezuelo (2014), quien afirma que los niños y niñas de 4 a 6 años comprenden las ventajas de comunicarse con sus pares y entorno, puesto que desea relacionarse

con otros, descubre que darse a los demás en términos comunicativos, fuera del egocentrismo, le permite dialogar, conocer, hacerse escuchar y negociar. Estas habilidades se pudieron observar en los participantes del pilotaje, teniendo en cuenta que al conversar sobre las respuestas de los diferentes retos, la mayoría llegaba a reflexiones a partir del diálogo que les permitiera identificar las ventajas de actuar asertivamente, con intención de relacionarse con los demás dejando de lado su punto de vista para comprender las situaciones, emociones e ideas del otro.

Por otro lado, teniendo en cuenta la dimensión socio afectiva propia de los niños y niñas de 4 a 6 años de edad, es posible rescatar a Feldman (2018), quien afirma que en esta edad los niños y niñas sobreestiman sus conocimientos y habilidades, percibiendo el presente y el futuro siempre en positivo; es decir, esperan ganar el juego, ser los primeros en dar la respuesta correcta y ser los mejores cuando crezcan. Este autoconcepto se pudo observar en los participantes puesto que cumplieron los retos y avanzaron en el recorrido no solo por hacerlo bien y terminar, si no preguntando como lo habían hecho sus compañeros, si ellos lo habían hecho mejor, quienes habían hecho cuál de los monstruos de la rabia y dando respuestas ideales a las situaciones planteadas; por ejemplo, “yo siempre voy a ayudar a mis amigos cuando están tristes”, “yo nunca voy a gritarle a nadie cuando esté enojado”.

Así mismo, dentro de la etapa propia de los participantes, Papalia y Feldman (2012) postulan que el reconocer y gestionar las emociones, es uno de los mayores logros, afirmando que la comprensión emocional aumenta su nivel de complejidad con la edad; así, de 4 a 6 años los niños y niñas reconocen sus emociones y las de los demás, hablan de estas y las relacionan con situaciones y deseos. En adición, según Duskin, Papalia & Wendkos (2009), el nivel de complejidad de las emociones aumenta junto con la comprensión emocional, puesto que los niños y niñas empiezan a evidenciar que existen más emociones y sentimientos, que además, se pueden sentir a la vez, más allá de las que ya conocen hasta el momento (alegría, tristeza, ira,

miedo y desagrado) y que estas no siempre son tan fáciles de identificar y gestionar en sí mismos y en los demás.

Este nivel complejo de desarrollo emocional se pudo identificar en los participantes teniendo en cuenta que al responder a la pregunta “¿Cómo me siento?” en varias ocasiones los niños y niñas identificaban más de una emoción a la vez, como tristeza y rabia, miedo y rabia, miedo y tristeza, y al pedirles explicación por su respuesta, reconocieron que aunque estas emociones son diferentes, se es posible sentir las al tiempo por diferentes motivos; por ejemplo, frente al reto relacionado con los conflictos entre pares (el que unos compañeros lo empujen al recreo y expresen no querer jugar con él) los participantes reconocieron el miedo al sentir que les hacían daño y la tristeza al sentir que no los quieren cerca.

Frente a esto, es posible identificar la conciencia emocional, que según López (2007) está relacionada en esta etapa del desarrollo a las situaciones cotidianas y cercanas dentro de los contextos y vivencias los niños y niñas, y deben ser conversadas con adultos y pares para permitir que puedan identificar correctamente y adquirir el lenguaje verbal y no verbal adecuado para expresarlas; como lo pueden ser el poner en palabras sus emociones y darlas a conocer a su entorno de forma asertiva, sin hacer daño a los demás ni a sí mismos. Teniendo en cuenta esta definición de conciencia emocional entre los 4 y 6 años de edad, se identifica el juego simbólico, propio de la comprensión del mundo en los niños y niñas, como herramienta que contribuye a desarrollar nuevas formas de expresión. Según López (2007) este es justamente el contexto más idóneo para la expresión de sentimientos, emociones, necesidades e inquietudes que los niños y niñas guardan en su mundo interior. Esto, teniendo en cuenta que a partir del juego es que les es posible asumir el rol ficticio del otro y compartir este personaje para ponerse tanto a sí mismo como a los demás como punto de referencia para comprender y expresar el mundo socioafectivo que les rodea.

La conciencia emocional se identificó en los participantes puesto que estos no solamente reconocieron las emociones y diferentes situaciones planteadas en los retos y preguntas a partir del juego simbólico de ponerse en el rol de los cuatro personajes que tuvieron lugar en el material didáctico “Sintiendo Aprendo”, sino que además, pudieron ir más allá para identificar estas emociones en situaciones similares propias de su cotidianidad, contexto y vivencias tanto personales como de quienes los rodean.

Como por ejemplo, el identificar que como el pulpo asustadín siente miedo en su primer día de escuela, ellos mismos recuerdan sentir miedo en su primer día de clases, son capaces de proyectar las emociones de los demás para identificarlas, ponerse a sí mismos como referente, identificar y dialogar las estrategias más adecuadas para expresarse y actuar en esa situación; así, los participantes expresaron respuestas como “cuando yo era nuevo en el colegio” “me acuerdo de mi primer día de clases, me dio mucho miedo y para dejar de sentirme así...” Frente a esto, se destaca también el rol de las maestras en formación que acompañaron el momento de pilotaje, puesto que como adultos brindaban a los niños un punto de contrastación que les permitiese llegar por su cuenta a reflexiones profundas y organizar verbalmente sus ideas para esto.

Por otro lado, López (2007) postula la regulación emocional como competencia característica de esta etapa, teniendo en cuenta que la conciencia y comprensión emocional en parte de las situaciones y el contexto propio de los niños y niñas; por lo cual, afirma que la regulación emocional no solamente parte también del entorno si no que entre los 4 y los 6 años, los niños y niñas comprenden que hay emociones que surgen de situaciones internas y se regulan con estrategias internas y viceversa. Así mismo, partiendo de este componente social de las emociones, es posible afirmar que las estrategias para regularlas parten de cómo los niños y niñas perciben que adultos, cuidadores y pares se regulan.

Estas características de esta competencia se pueden observar en los participantes teniendo en cuenta que a la hora de responder a los retos y preguntas que se encontraban en las tarjetas de la regulación emocional, partieron por identificar no solo como les han enseñado a regularse sus pares y cuidadores, si no como han observado que lo hacen; versiones que no siempre coinciden. Además, reconocieron las situaciones externas con estrategias de regulación externa como puede ser el responder con volver a armar una torre de fichas frente al sentir rabia porque se cayó o alguien la desarmó.

En relación a estas características propias del desarrollo entre los 4 y los 6 años de edad, es importante resaltar que gran parte de los aprendizajes y habilidades adquiridas surgen de la influencia que tiene el entorno sociocultural en los niños y niñas; frente a esto, Trujillo (2001) afirma que las conductas sociales y la personalidad de la infancia en esta etapa surge de la observación superficial de las conductas ajenas o del llamado, aprendizaje social.

Este aprendizaje social se pudo evidenciar en los participantes teniendo en cuenta que parte de sus respuestas y de su personalidad tiene similitudes no solo con lo que se observa del resto del grupo, como por ejemplo, dentro de las conductas del grupo está mal visto decir mentiras y se pudo observar que los participantes individualmente expresaron esta afirmación y actúan como tal. Así mismo, se pudo observar que estas respuestas y personalidades encontraban una fuerte base en lo que observan los niños y niñas de sus padres; así, se encontraron respuestas como “no me gusta gritar porque mi mamá no grita en casa”, “a mi me gusta usar pulseras y camisetas brillantes porque a mi hermana le gusta” o “yo abrazo fuerte porque mi papá da abrazos muy fuertes”.

Ahora bien, rescatando que la socialización de los niños y niñas aumenta conforme estos van creciendo al expandirse sus círculos sociales, sus intereses, conocimientos y vivencias, Papalía y Feldman (2012) postulan el juego en esta etapa como el espacio en el que se puede

evidenciar el aprendizaje social, puesto que pasa de ser más imaginativo a convertirse en juego social, más interactivo, más cooperativo, rodeado de negociaciones y reglas establecidas por quienes lo protagonizan. Esta habilidad para generar conversaciones, negociaciones y juegos sociales para su bien y el de los demás, una de las habilidades sociales características de esta etapa, que además del juego, se evidencian en el lenguaje y la expresión emocional a través del diálogo, que a su vez recoge necesidades, deseos, opiniones, sentimientos, ideas y emociones.

Estas habilidades sociales pudieron evidenciarse en el ambiente de juego del material didáctico “Sintiendo Aprendo” puesto que a pesar de que los participantes realizaron la aplicación de forma individual, sentían y expresaban un ambiente de competencia, negociación, interacción y reglas alrededor del mismo; esto, llegando a acuerdos y estableciendo afirmaciones con el adulto como “cuando llegue a la estrella, voy a ganar”, “si avanzo en las casillas de la rabia, el león enojón tiene que ir al lado mío”, “ya avance 7 casillas, o sea que ya voy 7 puntos”, “las casillas bomba deben valen un punto doble” y compartiendo ideas, necesidades, emociones y demás como el decir que en casa también ha jugado juegos de mesa, sentirse contentos con el juego, desear jugar con sus compañeros en una próxima ocasión, entre otros.

Conclusiones

A partir de lo expuesto tanto en el documento, es posible afirmar se cumplió con el objetivo propuesto inicialmente de diseñar y realizar el correspondiente análisis de resultados de la prueba piloto del material didáctico “Sintiendo aprendo”, que pretende desarrollar y fortalecer la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de 4 a 6 años; para favorecer la educación emocional. Esto, al evidenciar que el material didáctico fortalece de forma oportuna, procesual y coherente las competencias planteadas anteriormente y aporta al fortalecimiento de la educación emocional dentro y fuera del aula de clases. Estos objetivos se cumplieron durante las fases de planeación, fundamentación, diseño y pilotaje del

material didáctico; así como en el proceso de reflexión y contrastación de los resultados para analizar e identificar las fortalezas y aspectos de mejora pertinentes para el mismo, frente a lo cual se sacan las siguientes conclusiones:

- a. A través del material didáctico “Sintiendo Aprendo” se fortalecieron las cuatro competencias: percepción, facilitación, comprensión y regulación en los niños y niñas que participaron del proceso de pilotaje.
- b. Se resalta la ilustración de las emociones por medio de los 4 personajes planteados inicialmente, puesto que estos dieron claridad y guía a la hora de comprender y responder los retos y preguntas.
- c. Las actividades plus basadas en las cuatro actividades rectores, ofrecen a los niños y niñas que participaron en el proceso de pilotaje un ambiente de creación, participación y expresión de emociones, ideas y reflexiones tanto previas como las que surgieron a partir de la aplicación del material.
- d. El material didáctico “Sintiendo Aprendo” cumple con ser un recurso llamativo, coherente con las necesidades y características de los niños y niñas para los cuales se diseñó y por lo cual, les permite alcanzar aprendizajes significativos a partir de la realización de los retos y preguntas.
- e. Se resalta el diálogo por parte del maestro con los niños y niñas, para rescatar las experiencias, opiniones y reflexiones y así, permitir que estos puedan desarrollar las habilidades propuestas y se cumpla el objetivo del material.
- f. Teniendo en cuenta que los retos y preguntas que componen las tarjetas del material didáctico “Sintiendo Aprendo” se basan en situaciones propias de la cotidianidad de los niños y niñas, se concluye que este se puede adaptar a diferentes contextos y realidades de la primera infancia.

- g. Se pudo evidenciar que el material didáctico “Sintiendo Aprendo” es adecuado y coherente en relación al desarrollo integral de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad, puesto que tiene en cuenta y responde a las necesidades de esta etapa.
- h. A partir del diseño y pilotaje de “Sintiendo Aprendo”, se puede concluir que la educación emocional es fundamental en la educación de la primera infancia teniendo en cuenta los procesos cognitivos, comunicativos y socioafectivos que esta permite desarrollar en los niños y niñas.
- i. Por último, se evidenció la necesidad de incluir dentro de los currículos institucionales y en la cotidianidad de la práctica pedagógica, espacios enmarcados dentro de la educación emocional, que permita tanto a niños y niñas como a maestros comprender y reconocer su relevancia.

Recomendaciones

A continuación se presentan las recomendaciones, iniciando con la implementación del material didáctico, es decir, como se aborda con los niños, la introducción de la temática, la compañía de un adulto y el espacio donde se desarrolla el material didáctico con los niños, por otra parte, se hacen recomendaciones en cuanto al diseño del material y el uso de su instructivo al momento de dar inicio.

- a. Se recomienda fortalecer el papel de los 4 personajes que ilustran las emociones dentro del material y permitir que sea a través de ellos que se realice la narrativa de los retos y preguntas. Esto teniendo en cuenta que a la hora de presentar los retos y preguntas a los niños y niñas, el uso de nombres ficticios como “Juan” les generaba confusión, puesto que buscaron en su entorno cercano personas con estos nombres a quienes atribuirles las situaciones de los retos; así, se les facilitó en términos de comprensión y puesta en

práctica de la empatía el relacionar estas narrativas con la voz y cara de los personajes dentro del material.

- b. En cuanto al diseño del material, se recomienda incluir formatos más grandes para el cuento “Ha sido el monstruo” y el manual del usuario, esto teniendo en cuenta que el tamaño de los mismos dificultaba la lectura, comprensión y motivación tanto por parte de los niños y niñas que hicieron parte del pilotaje, como de las maestras en formación que lo guiaron. Así mismo, se recomienda modificar el manual, disminuyendo páginas e instrucciones que se pueden intuir, puesto que la lectura del mismo significaba un tiempo largo de la aplicación del material.
- c. Se recomienda una guía que introduzca las 4 emociones principales (tristeza, rabia, alegría, miedo) previo a la aplicación del material didáctico “Sintiendo Aprendo”. Esto, para garantizar que los niños y niñas estén contextualizados con las características básicas de estas emociones y puedan comenzar con una base para relacionarlas al desarrollar las 4 competencias emocionales sin la necesidad de partir por hacer esta introducción dentro de la misma aplicación, teniendo en cuenta que puede tornarse demorada y ser confusa.
- d. En cuanto a la aplicación del material didáctico “Sintiendo Aprendo” se recomienda la compañía de un adulto que asuma el papel de mediador y guía, puesto que a la hora de acompañar a los niños y niñas a responder y realizar los diferentes retos y preguntas no basta únicamente con observar y asentir pasivamente; ya que para desarrollar las competencias emocionales, es necesaria la reflexión y diálogo del adulto con el niño o la niña.
- e. Es importante generar una relación y ambiente de confianza y seguridad con los niños y niñas con anterioridad a la aplicación del material didáctico. Esto les genera tranquilidad

a la hora de responder las preguntas y retos, dialogar con el adulto acerca de experiencias previas que se relacionen con estas, confiar en el compartir miedos, tristezas, inseguridades y pensamientos personales y finalmente, llegar a reflexiones profundas en relación a la asertividad emocional.

- f. A la hora de plantear los retos y preguntas, se recomienda investigar más y agregar especificar en relación a las situaciones que pueden causar rabia y tristeza y separarlas, evitando incluir situaciones que puedan generar ambas emociones. Esto, teniendo en cuenta que durante las preguntas y retos, los niños y niñas se mostraban confundidos con algunas situaciones que podían o bien generar tristeza o rabia y se les dificultó brindar una respuesta asertiva y reflexionar sobre el porqué en unos casos da tristeza y en otros, da rabia.
- g. Hacer uso de lenguaje afirmativo teniendo en cuenta que se trabaja desde las emociones, evitando el “no” en las oraciones planteadas.

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Martínez Roca.
- Baquero, M. (2013). Revisión sobre Jean Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo. *Revista CREA*. 1(2013). págs. 12-16.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43
- Bisquerra, R. (2011) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto propio.
- Colegio Nuevo Gimnasio (2021, 17 de abril). Perfil Neogimnasiano <https://www.colegionuevogimnasio.edu.co/>
- Contretas, Gómez & Madrona (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º , pp. 71-96 <https://bit.ly/39MLoV>
- Cortés, Navarrete & Troncoso. (2009). *Construyendo Experiencias Desde La Temprana Infancia*. (Seminario para optar al Título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial, Universidad de Chile) <https://n9.cl/5s2ap>
- Decroly, D. (1998). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018, 28 de diciembre). *Resolución 314 de 2018. Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integralidad Científica*. <https://bit.ly/3uFSDk2>
- Duskin, R., Papalia, D & Wendkos ,S (2009). *Psicología del desarrollo*. Mcgraw-hill/Interamericana editores, S.A DE C.V.

Esteves, Z. I., Garcés Garcés, N., Toala Santana, V. N., & Poveda Gurumendi, E. E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 3(6), 168-176.

<https://bit.ly/3dBikeK>

Feldman, R (2008). *Desarrollo en la infancia*. Pearson Educación.

Fernández, P., Extremera, N (2005) La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3) 63-93

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno editores.

García, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*. 36(1) 1-24 <https://bit.ly/3uWLRrH>

Ghitis, T., Guzmán, R, J & Ruiz, C (2018). *Lectura y Escritura en los primeros años, transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Universidad de La Sabana.

Goleman, D (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona. Ed Kairós.

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. España: Kairós.

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesores de la enseñanza*. 1989 (4023). <https://bit.ly/2PBWDDk>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil revisada*. Ministerio de Educación Nacional.

Industria y Comercio. (2015). Reglamento técnico sobre los requisitos sanitarios de los juguetes, sus componentes y accesorios. <https://bit.ly/3tvgovK>

Irizar, L., Camargo, J., & Noguera, C., (2010) Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15. <https://bit.ly/3fX3uCf>

Herrezuelo, M, E. (2014). *El desarrollo del lenguaje oral de 3 a 6 años y sus principales trastornos*. (Trabajo de fin de grado en educación infantil, Universidad de Valladolid).

<https://bit.ly/3mm9B3W>

Linares, A. (s.f). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. (Master en paidopsiquiatría bienio 07-08, Universidad Autónoma de Barcelona) <https://bit.ly/3fJeweo>

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

López, E. (2005) La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3) 153-167

Marina, J. (2005) Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 27-43

Malaisi, L (2020) Ley de Educación Emocional y Día de la Educación Emocional. *Educación y Orientación, la entrevista de COPOE* (12)

file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Educacion-Orientacion_COPOE_n12_Junio2020.pdf

Mayer, J. D., & Salovey, P (1997). "What is the emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Books

Mestre, J. (2007). *¿Qué es inteligencia emocional?* En Ediciones pirámide (Grupo Anaya, S.A) (Eds) *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45) Pirámide.

Mestre, A, B (2007). Desarrollo del lenguaje verbal. *Innovación y experiencias educativas*. 26(2010). <https://bit.ly/3ml4UHy>

Medina, A (2017) La importancia del Desarrollo Emocional en el Aula (Trabajo de Grado para optar por el título Licenciada en Preescolar, Corporación Universitaria Lasallista)

<https://bit.ly/2PGoZsW>

Ministerio de Educación (2014) El arte en la educación infantil. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. (21)

<https://bit.ly/3xeilOu>

Ministerio de Educación. (2014). El juego en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. (22)

<https://bit.ly/3cQuAco>

Ministerio de Educación (2014) La literatura en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. (23)

<https://bit.ly/3dwYOBg>

Ministerio de educación (2014) La exploración del medio en la educación inicial. *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. (24)

<https://bit.ly/3eyr8Th>

Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red tercer milenio S. C.

Papalia, D & Feldman, R (2012). *Desarrollo humano*. Mcgraw-hill/Interamericana editores, S.A DE C.V.

Piaget, J & Inhelder, B (2015). *Psicología del niño (ed. renovada)*. Ediciones Morata, S.L.

Obiols, M (2005) Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), <https://bit.ly/3fOeK3f>

Shapiro, L (1997) *La inteligencia emocional de los niños*. Una guía para padres y maestros. Bilbao: Grupo Zeta. <https://bit.ly/3sROetK>

Steiner, C., & Perry, P., (2002) *La educación emocional*. Punto de lectura

Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, Ana., (2016) *Inteligencia emocional y Bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge

Trujillo, E. (2001). Desarrollo de la actitud científica en niños de edad preescolar. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, 1(2), 187-195. <https://bit.ly/3dAYxvN>

Rodríguez, H. (s.f de s.f de 2012). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de Ambientes De Aprendizaje. <https://bit.ly/2PuAgzP>

Rosell Puig, W, & Más García, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2) <https://bit.ly/3fKAnSg>

Apéndices

Apéndice A. Manual de instrucciones para el jugador.



[Bienvenidos y bienvenidas al bosque de Sintiendo Aprendo. \(1\).pdf](#)

Apéndice B. Lista de chequeo para pilotaje del material didáctico “Sintiendo Aprendo” versión I.

Ítem	Descripción	Si	No
<i>Percepción emocional</i>			
1.	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho.		
2.	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la alegría: risa y/o sonrisa.		
3.	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos del miedo: tembladera y/o paralización.		
4	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la rabia: enrojecimiento y/o tensión muscular.		
<i>Facilitación emocional</i>			
5	El niño o la niña reconoce la tristeza frente al duelo.		
6	El niño o la niña reconoce la tristeza frente a la frustración escolar.		
7	El niño o niña reconoce la alegría frente a un triunfo deportivo.		
8	El niño o la niña reconoce la alegría frente a enfrentar la cotidianidad hasta un evento esperado.		
9	El niño o la niña reconoce el miedo frente al primer día de clases.		
10	El niño o la niña reconoce el miedo frente a un examen escolar.		
11	El niño o la niña reconoce la rabia frente a los conflictos entre hermanos.		
12	El niño o la niña reconoce la rabia frente a un conflicto con un adulto.		
<i>Comprensión emocional</i>			
13	El niño o la niña reconoce el encontrar un juguete perdido como causa de la alegría.		
14	El niño o niña reconoce los efectos de la alegría en el cómo se siente esta emoción: tener ganas de jugar y de moverse.		
15	El niño o la niña reconoce la ausencia temporal de uno de sus cuidadores como causa de la tristeza		

16	El niño o niña reconoce los efectos de la tristeza en el cómo se siente esta emoción: querer un abrazo, falta de motivación.		
17	El niño o la niña reconoce el que se vaya la luz como una causa del miedo.		
18	El niño o la niña reconoce los efectos del miedo en cómo se siente esta emoción: sentirse indefenso, querer gritar y/o correr.		
19	El niño o la niña reconoce una injusticia hacia sí mismo como una causa de la rabia		
20	El niño o la niña reconoce los efectos de la rabia en el cómo se siente esta emoción: Poder herir y gritar a los demás sin querer, falta de motivación.		
<i>Regulación emocional</i>			
21	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la tristeza frente al rechazo de pares.		
22	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la alegría frente al tener un nuevo juguete.		
23	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular el miedo frente al estar en un lugar nuevo y con riesgos.		
24	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la rabia frente a un conflicto con pares.		
<i>Evaluación del recorrido en general</i>			
25	El niño o niña realiza en su totalidad el recorrido pasando por cada uno de los retos y preguntas propuestas		
26	La retroalimentación del acompañante frente a las respuestas incorrectas permite al niño o niña reflexionar sobre estas e identificar la respuesta correcta.		
<i>Tarjetas Plus</i>			
27	El niño o la niña gráfica y visualiza su mayor miedo.		
28	El niño o la niña reconoce lo positivo de enfrentar su mayor miedo al ponerlo en el papel.		
29	El niño o niña construye de forma personalizada su propio monstruo		

	de la rabia a partir de la lectura “Ha sido el monstruo”.		
30	El niño o niña busca en su entorno, encuentra e identifica las situaciones que le generan alegría y una botella de la calma como reguladores frente a la tristeza.		
31	El niño o niña actúa cada una de las 4 emociones a partir de sus rasgos físicos y emocionales		
32	El niño o niña permite al acompañante evidenciar que comprende las 4 emociones al actuarlas.		

Elaboración propia

Apéndice C. Carta y formato para validación lista de chequeo versión 1.

Chía, 20 de mayo de 2021

Respetada evaluador/a:

Cordial saludo.

De antemano, reciba nuestro agradecimiento por formar parte del jurado experto en la revisión de la lista de chequeo que será implementada para la validación del material didáctico, titulado “Sintiendo Aprendo”. Este trabajo, pretende desarrollar y fortalecer la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional en niños y niñas de 4 a 6 años; para favorecer la educación emocional.

El material didáctico lo desarrollamos actualmente y estamos asesoradas por la docente Marcela Baquero, para nosotras es importante contar con la revisión del instrumento para validación del material y dada su experticia en el tema que estoy llevando a cabo, recurrimos a Usted para su verificación. Es por esto, que agradecemos enormemente su tiempo y disposición. En la página siguiente encontrará las instrucciones para llevar a cabo la revisión del instrumento y estaremos atentas a cualquier aclaración que requiera si es el caso.

Agradecemos mucho su amable colaboración,

Sofía Parra y Daniela Pinzón

Estudiantes Lic. en Educación Infantil

Competencias

Frente a las habilidades que se pretende desarrollar, se encuentran las siguientes: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A continuación, se explica cada una:

Percepción emocional

De las cuatro competencias propuestas por Mayer y Salovey, la percepción emocional es la competencia de menor nivel, en el sentido que si bien es la más sencilla dentro del conjunto de habilidades, es la más necesaria en orden a poder alcanzar las otras tres. Así, la percepción emocional,

implica en palabras de Mayer y Salovey (1997) tanto la habilidad para detectar y reconocer los estados y las señales emocionales propias y ajenas, como para ser capaz de expresarlas. Es decir, el identificar los sentimientos y emociones en la forma que influyen en las conductas y en las diferentes formas de expresarlas. Esta habilidad se alcanza y manifiesta en diferentes grados y requiere de habilidades como el prestar atención y decodificar de manera precisa los estados fisiológicos y cognitivo; es decir, las manifestaciones internas y externas de los estados emocionales, tales como las expresiones, movimientos, tonos de voz, síntomas físicos en el cuerpo propio, entre otros

Facilitación emocional

Ahora bien, una vez potenciada la percepción emocional, se ha de desarrollar la denominada facilitación emocional, definida por Mayer y Salovey (1997) como la acción que ejerce la emoción sobre la razón o la inteligencia; es decir, la habilidad de tener en cuenta las emociones para facilitar, como bien lo dice su nombre, la acción del pensamiento. Esta competencia emocional se evidencia a la hora de resolver un conflicto, pues jerarquiza los factores implicados en la situación y tiene en cuenta aquellos que son de mayor importancia; también, durante el aprendizaje, al identificar aquellos elementos que emocionalmente le permiten a la persona aprender: como lo puede ser el uso de estrategias nemotécnicas que ayudan a enganchar los aprendizajes con elementos significativos; durante el pensamiento creativo, al estimular la inspiración e imaginación mediante estados anímicos, entre otras situaciones propias de la cognición.

Comprensión emocional

La comprensión emocional se comprende como un tercer nivel dentro de las competencias de educación emocional; definida por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad para comprender y analizar los estados emocionales, reconocer en qué categorías se agrupan, cuales son las posibles causas e identificar las consecuencias. En este sentido, se podría plantear esta competencia como un grado más avanzado de la percepción emocional, puesto que requiere no solo identificar, nombrar y expresar las emociones sencillas y concretas, como lo son la alegría, la ira, el miedo y la tristeza; si no también, diferenciar y conceptualizar los estados emocionales complejos desde el yo y en los demás, aquellos que implican o bien la mezcla de dos emociones, las transiciones de un estado a otro, la relación que pueden llegar a tener las diferentes emociones y las situaciones que las desencadenan.

Regulación emocional

Por último, está la regulación emocional, comprendida dentro del modelo de Mayer y Salovey como la competencia emocional más compleja de todas puesto que comprende, de manera procesual, la adquisición y dominio de las demás competencias, en orden a poder desarrollarla. Según Mayer y Salovey (1997), la regulación emocional se fundamenta en varios procesos. Por un lado, el comprender, tolerar y sobretodo, estar abierto a todos los estados emocionales, independientemente de si son deseadas, agradables o no, y hacer una reflexión profunda para hacer un proceso de facilitación emocional de acuerdo a las situaciones; por otro lado, el tener la habilidad para regular las emociones propias y de otros, a través de diferentes estrategias, acciones y estados que tengan como fin o bien moderar o intensificar los niveles y sensaciones de los estados anímicos. Frente a esto, los autores agregan, además, que el ideal es moderar las emociones negativas e intensificar las positivas.

Hoja de instrucciones

Los siguientes son los criterios de evaluación para los ítems expuestos en la lista de chequeo. Como se puede observar, en la columna de calificación se encuentra la equivalencia de puntajes según sea el cumplimiento para cada caso.

Criterios	Calificación	Indicador
Relevancia El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene cierta relevancia, pero otro puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
Coherencia El ítem tiene relación lógica con la	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la categoría.

categoría a la que corresponde.	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la categoría.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la categoría involucrada.
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la categoría.
Claridad El ítem se comprende fácilmente, es decir, la sintaxis y la semántica son adecuadas	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utiliza de acuerdo con su significado u orden.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos empleados en el ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Suficiencia Los ítems que pertenecen a una misma categoría bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la categoría propuesta.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la categoría, pero no responden a estos en total.
	3. Moderado nivel	Se debe incrementar el número de ítems para poder evaluar la categoría completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.

Elaboración propia

Formato de calificación

Por favor califique cada uno de los ítems con el número **1, 2, 3 o 4**, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor (ver criterios para cada puntaje en hoja de instrucciones de la página anterior).

Categorías	Ítem	Relevancia	Coherencia	Claridad	Suficiencia	Comentarios
Percepción emocional	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho.					
	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la alegría: risa y/o sonrisa.					
	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos del miedo: tembladera y/o paralización.					
	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la rabia: enrojecimiento y/o tensión muscular.					
Facilitación emocional	El niño o la niña reconoce la tristeza frente al duelo.					
	El niño o la niña reconoce la tristeza frente a la frustración escolar.					
	El niño o niña reconoce la alegría frente a un triunfo deportivo.					
	El niño o la niña reconoce la alegría frente a seguir con la					

	cotidianidad hasta un evento esperado.					
	El niño o la niña reconoce el miedo frente al primer día de clases.					
	El niño o la niña reconoce el miedo frente a un examen escolar					
	El niño o la niña reconoce la rabia frente a los conflictos entre hermanos.					
	El niño o la niña reconoce la rabia frente a un conflicto con un adulto.					
Comprensión emocional	El niño o la niña reconoce el encontrar un juguete perdido como causa de la alegría.					
	El niño o niña reconoce los efectos de la alegría en el cómo se siente esta emoción: tener ganas de jugar y de moverse.					
	El niño o la niña reconoce la ausencia temporal de uno de sus cuidadores como causa de la tristeza					
	El niño o niña reconoce los efectos de la tristeza en el cómo se siente esta emoción: querer un abrazo, falta de motivación.					

	El niño o la niña reconoce el que se vaya la luz como una causa del miedo					
	El niño o la niña reconoce los efectos del miedo en cómo se siente esta emoción: sentirse indefenso, querer gritar y/o correr.					
	El niño o la niña reconoce una injusticia hacia sí mismo como una causa de la rabia					
	El niño o la niña reconoce los efectos de la rabia en el cómo se siente esta emoción: Poder herir y gritar a los demás sin querer, falta de motivación.					
Regulación emocional	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la tristeza frente al rechazo de pares.					
	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la alegría frente al tener un nuevo juguete.					
	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular el miedo frente al estar en un lugar nuevo y con riesgos.					

	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la rabia frente a un conflicto con pares.					
Motivación	El niño o niña realiza en su totalidad el recorrido pasando por cada uno de los retos y preguntas propuestas					
	La retroalimentación del acompañante frente a las respuestas incorrectas permite al niño o niña reflexionar sobre estas e identificar la respuesta correcta.					
Actividades generales	El niño o la niña gráfica y visualiza su mayor miedo.					
	El niño o la niña reconoce lo positivo de enfrentar su mayor miedo al ponerlo en el papel.					
	El niño o niña construye de forma personalizada su propio monstruo de la rabia a partir de la lectura “Ha sido el monstruo”.					
	El niño o niña busca en su entorno, encuentra e identifica las situaciones que le generan alegría y una botella de la calma					

	como reguladores frente a la tristeza.					
	El niño o niña actúa cada una de las 4 emociones a partir de sus rasgos físicos y emocionales					
	El niño o niña permite al acompañante evidenciar que comprende las 4 emociones al actuarlas.					

Elaboración propia

¿Hay alguna(s) categoría(s) o pregunta(s) que es (son) importante(s) y no fue (ron) incluida(s)? Si __
 No__ Si la respuesta es sí, ¿Cuál (es)?

¡Muchas gracias por su amable colaboración!

Apéndice D. Tabulación evaluación instrumento de validación

Categorías	Ítem	Relevancia		Coherencia		Claridad		Suficiencia	
		E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2

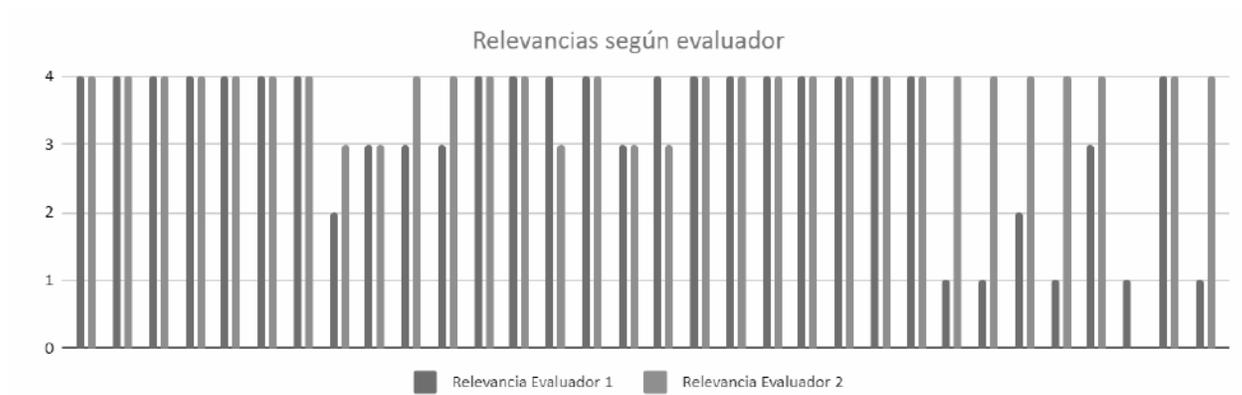
Percepción emocional	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho.	4	4	4	4	3	3	3	2
	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la alegría: risa y/o sonrisa.	4	4	4	4	3	4	3	4
	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos del miedo: tembladera y/o paralización.	4	4	4	4	2	4	3	4
	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la rabia: enrojecimiento y/o tensión muscular.	4	4	4	4	3	4	3	4
Facilitación emocional	El niño o la niña reconoce la tristeza frente al duelo.	4	4	4	4	4	4	2	4
	El niño o la niña reconoce la tristeza frente a la frustración escolar.	4	4	4	4	4	4	2	4
	El niño o niña reconoce la alegría frente a un triunfo deportivo.	4	4	4	4	3	4	4	4
	El niño o la niña reconoce la alegría frente a seguir con la cotidianidad hasta un evento esperado.	2	3	3	3	1	3	3	3
	El niño o la niña reconoce el miedo frente al primer día de clases.	3	3	3	3	2	3	3	4
	El niño o la niña reconoce el miedo	3	4	3	4	2	4	3	4

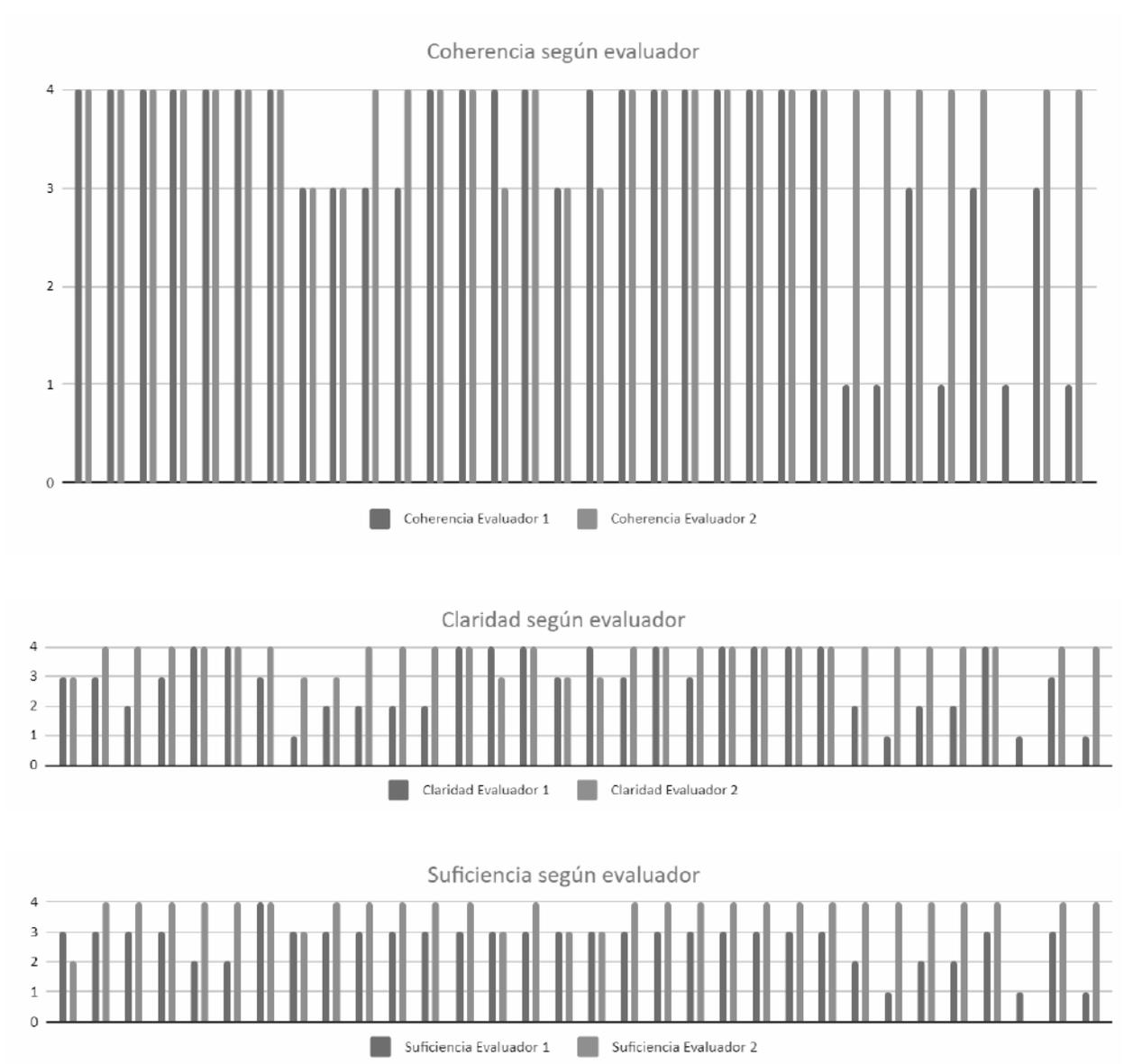
	frente a un examen escolar.								
	El niño o la niña reconoce la rabia frente a los conflictos entre hermanos.	3	4	3	4	2	4	3	4
	El niño o la niña reconoce la rabia frente a un conflicto con un adulto.	4	4	4	4	2	4	3	4
Comprensión emocional	El niño o la niña reconoce el encontrar un juguete perdido como causa de la alegría.	4	4	4	4	4	4	3	4
	El niño o niña reconoce los efectos de la alegría en el cómo se siente esta emoción: tener ganas de jugar y de moverse.	4	3	4	3	4	3	3	3
	El niño o la niña reconoce la ausencia temporal de uno de sus cuidadores como causa de la tristeza	4	4	4	4	4	4	3	4
	El niño o niña reconoce los efectos de la tristeza en el cómo se siente esta emoción: querer un abrazo, falta de motivación.	3	3	3	3	3	3	3	3
	El niño o la niña reconoce el que se vaya la luz como una causa del miedo	4	3	4	3	4	3	3	3

	regular la rabia frente a un conflicto con pares.								
Motivación	El niño o niña realiza en su totalidad el recorrido pasando por cada uno de los retos y preguntas propuestas.	1	4	1	4	2	4	2	4
	La retroalimentación del acompañante frente a las respuestas incorrectas permite al niño o niña reflexionar sobre estas e identificar la respuesta correcta.	1	4	1	4	1	4	1	4
Actividades generales	El niño o la niña gráfica y visualiza su mayor miedo.	2	4	3	4	2	4	2	4
	El niño o la niña reconoce lo positivo de enfrentar su mayor miedo al ponerlo en el papel.	1	4	1	4	2	4	2	4
	El niño o niña construye de forma personalizada su propio monstruo de la rabia a partir de la lectura "Ha sido el monstruo".	3	4	3	4	4	4	3	4
	El niño o niña busca en su entorno, encuentra e identifica las situaciones que le generan alegría y una botella de la	1		1		1		1	

	calma como reguladores frente a la tristeza.								
	El niño o niña actúa cada una de las 4 emociones a partir de sus rasgos físicos y emocionales	4	4	3	4	3	4	3	4
	El niño o niña permite al acompañante evidenciar que comprende las 4 emociones al actuarlas.	1	4	1	4	1	4	1	4

Elaboración propia





Apéndice E. Lista de chequeo del material didáctico “Sintiendo Aprendo” versión II.

Ítem	Descripción	Si	No
<i>Percepción emocional</i>			
1.	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la tristeza: llorar y/o sentir dolor en el pecho.		
2.	El niño o niña reconoce los rasgos físicos de la alegría: risa y/o sonrisa.		
3.	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos del miedo: sudor y mareo, paralización.		
4	El niño o la niña reconoce los rasgos físicos de la rabia: enrojecimiento y/o tensión muscular.		
<i>Facilitación emocional</i>			
5	El niño o la niña reconoce la tristeza frente al duelo.		
6	El niño o la niña reconoce la tristeza frente a la frustración escolar.		
7	El niño o niña reconoce la alegría frente a un triunfo en el juego.		
8	El niño o la niña reconoce la alegría de un evento proyectado en el futuro.		
9	El niño o la niña reconoce el miedo frente a una situación nueva como por ejemplo el primer día de clases.		
10	El niño o la niña reconoce el miedo frente a un evento (presentación, concurso, exposición, tarea, etc) de orden escolar.		
11	El niño o la niña reconoce la rabia frente a los conflictos entre hermanos y/o amigos.		
12	El niño o la niña reconoce la rabia frente a un conflicto que tuvo entre el/ella y un adulto.		
<i>Comprensión emocional</i>			
13	El niño o la niña reconoce el encontrar un juguete perdido como causa de la alegría.		
14	El niño o niña reconoce los efectos de la alegría como por ejemplo: tener motivación para jugar.		

15	El niño o la niña reconoce la ausencia temporal de uno de sus cuidadores como causa de la tristeza.		
16	El niño o niña reconoce los efectos de la tristeza como por ejemplo querer un abrazo y falta de motivación.		
17	El niño o la niña reconoce el que se vaya la luz como una causa del miedo.		
18	El niño o la niña reconoce los posibles efectos del miedo como por ejemplo: sentirse indefenso, querer gritar y/o correr.		
19	El niño o la niña reconoce una injusticia hacia sí mismo como una causa de la rabia		
20	El niño o la niña reconoce los efectos de la rabia como por ejemplo: poder herir y gritar a los demás sin querer, falta de motivación.		
<i>Regulación emocional</i>			
21	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la tristeza frente al rechazo de pares.		
22	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la alegría frente a tener un nuevo juguete.		
23	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular el miedo frente al estar en un lugar nuevo y con riesgos.		
24	El niño o la niña reconoce las estrategias para regular la rabia frente a un conflicto con pares.		
<i>Evaluación del recorrido en general</i>			
25	El niño o niña realiza en su totalidad el recorrido pasando por cada uno de los retos y preguntas propuestas		
26	El niño o niña reflexiona frente a las respuestas poco asertivas con respecto a las situaciones planteadas a partir de la retroalimentación del acompañante.		
<i>Tarjetas Plus</i>			
27	El niño o la niña gráfica y visualiza su mayor miedo.		
28	El niño o la niña reconoce aspectos positivos de enfrentar su mayor miedo al representarlo de manera gráfica.		
29	El niño o niña construye de forma personalizada su propio monstruo de		

	la rabia a partir de la lectura “Ha sido el monstruo”.		
30	El niño o niña busca en su entorno, encuentra e identifica las situaciones que le generan alegría y una botella de la calma como reguladores frente a la tristeza.		
31	El niño o niña actúa cada una de las 4 emociones a partir de sus rasgos físicos y emocionales.		
32	El niño o niña permite al acompañante evidenciar que comprende las 4 emociones al actuarlas.		

Elaboración propia

Apéndice F. Formato de consentimiento informado

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estimados padres:

En el Programa de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana se adelanta este semestre un proyecto de elaboración de material didáctico cuyo objetivo es:

Para la realización del proyecto se debe implementar el material con algunos niños, observar su desempeño y establecer los ajustes que requiere el material. Al tomar fotos y realizar la grabación los rostros de los niños no serán registrados y en el documento final del estudio cada niño tendrá nombres ficticios.

Para nosotros es de vital importancia contar con su autorización para que su hijo/a participe en este proyecto. Por tal razón, le pedimos diligenciar el siguiente formato manifestando su conocimiento y aprobación del proceso anteriormente descrito.

En mi carácter de padre del/a menor _____ doy mi consentimiento para que participe en el pilotaje del material llamado _____. Este proceso estará a cargo del estudiante en formación _____ vinculado al programa de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana.

Los resultados obtenidos por cada niño y las conclusiones generales podrán ser conocidas por usted una vez finalizado el proyecto.

Agradecemos de antemano su autorización. Los resultados serán de vital importancia para nosotros y el trabajo que realizamos en beneficio de la educación de los niños y niñas.

Fecha:

Firma del padre:

Documento de Identidad:

Teléfono o correo electrónico:

Apéndice G. Formato de asentimiento informado

Asentimiento para niños y niñas

YO. _____

Certifico mi participación voluntaria en el pilotaje del material didáctico "Sintiendo Aprendo"

Huella

Retrato

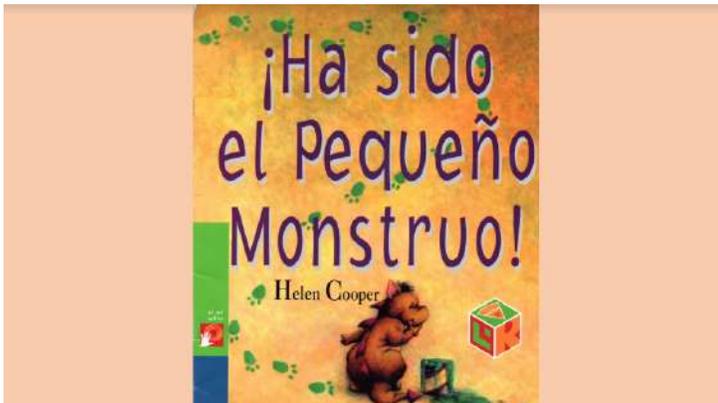
Universidad de La Sabana
FACULTAD DE EDUCACION

Elaboración propia

Apéndice H. Resultados individuales proceso de pilotaje.

Anexos

Anexo 1. Cuento “Ha sido el monstruo”



<https://drive.google.com/file/d/17gfyM2oJMEkAJIFCQXXVL9jyjresSnrR/view>