



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**“LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO  
PREESCOLAR: PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA BASADA  
EN EL MÉTODO POR PROYECTOS”**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

PRESENTA:

**LILIANA VELÁZQUEZ ANDRADE**

DIRECTORA DE TESIS:

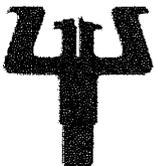
**DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS**

COMITÉ DE TESIS: **DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ**

**DRA. MA. ELENA ORTIZ SALINAS**

**DRA. MA. DE LOS ANGELES MATA MENDOZA**

**MTRA. ERIKA GUTIÉRREZ MARTÍNEZ**



Facultad  
de Psicología

MÉXICO, D.F., 2011.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

---

## Introducción

---

## Capítulo Uno

---

### Desarrollo del niño de cinco a seis años

1.1 Desarrollo cognitivo	12
1.2 Desarrollo lingüístico	20
1.3 Desarrollo emocional	25

## Capítulo Dos

---

### La teoría de las inteligencias múltiples

2.1 Definición de inteligencia	31
2.2 Enfoques teóricos sobre la inteligencia	33
2.2.1 Teoría sobre los factores de la inteligencia	33
2.2.2 Teoría de la inteligencia como proceso	35
2.2.3 Teoría de las inteligencias múltiples	35
2.2.3.1 Los tipos de inteligencia	37
2.2.3.1.1 Inteligencia lingüística	38
2.2.3.1.2 Inteligencia lógico matemática	39
2.2.3.1.3 Inteligencia visual espacial	39
2.2.3.1.4 Inteligencia cinético corporal	40
2.2.3.1.5 Inteligencia rítmico musical	41
2.2.3.1.6 Inteligencia personal	42
2.2.3.1.7 Otros tipos de inteligencia	44

## Capítulo Tres

---

### Las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional

3.1 Las emociones	47
3.1.1 Definición, componentes y funciones de la emoción	47
3.1.2 Clasificación de las emociones	54
3.1.3 Fundamentos fisiológicos de la emoción	61
3.2 Inteligencia emocional	70
3.2.1 Competencia emocional	79
3.3 Educación emocional	82
3.3.1 Contexto y definición de la educación emocional	82
3.3.2 Objetivos, metas y contenidos de la educación emocional	86

## Capítulo Cuatro

---

### La educación preescolar en México

4.1 Características del Programa de Educación Preescolar versión 2004 (PEP – 2004)	95
--	----

4.2 Propósitos fundamentales del PEP – 2004	96
4.3 Principios pedagógicos del PEP – 2004	98
4.4 Los campos formativos del PEP – 2004	99

## Capítulo Cinco

### El método didáctico por proyectos en la educación preescolar

5.1 Antecedentes históricos y definición	102
5.2 Ventajas del método de enseñanza por proyectos	106
5.3 Componentes del método de enseñanza por proyectos	108

### Propuesta de planificación didáctica para favorecer el aprendizaje emocional basada en el método de enseñanza por proyectos

I. Justificación	112
II. Intención educativa	115
III. Situación didáctica	116
III.1. Modalidad de la intervención educativa	116
IV. Formas de organización del tiempo y del personal educativo	116
V. Secuencia de actividades	117
V.1 Planificación preliminar y selección del tema	117
V.2 Fase de preparación del proyecto	119
V.3 Fase de investigación y representación	122
V.4 Fase de consolidación del proyecto	131
VI. Otras competencias que se favorecen	132
VII. Criterios de evaluación	135
VII.1 Instrumento	135
VII.2 Procedimiento	136

## Conclusiones

Conclusiones	137
--------------	-----

## Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas	145
----------------------------	-----

## Anexo 1

Protocolo de aplicación del Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas Preescolares (CIEMPRE) de Tamayo, Echeverry y Araque	152
--	-----



## ÍNDICE DE FIGURAS

### Figuras

FIGURA 1 Proceso de desarrollo cognitivo según Piaget	17
FIGURA 2 Períodos de desarrollo cognitivo según Piaget	18
FIGURA 3 Proceso de la vivencia emocional según Bisquerra	52
FIGURA 4 Emociones básicas y lenguajes según Plutchik	57
FIGURA 5 Rueda de las emociones según Plutchik	58
FIGURA 6 Clasificación de las emociones según Bisquerra	61
FIGURA 7 Secuencia entre el estímulo y la respuesta emocional según James	62
FIGURA 8 Propuesta de Cannon para la respuesta emocional	63
FIGURA 9 Cerebro triúnico según Mc Lean	64
FIGURA 10 Modelo de doble vía según Le Doux	65
FIGURA 11 Toma de consciencia de la emoción sentida según Damasio	67
FIGURA 12 Componentes de la inteligencia emocional según Goleman	71
FIGURA 13 Modelo de inteligencia emocional según Mayer	72
FIGURA 14 Modelo de inteligencia emocional según Bar – On	74
FIGURA 15 Modelo de inteligencia emocional para niños preescolares según Tamayo, Echeverry y Araque	79
FIGURA 16 Contenidos de la educación emocional según Capena	89
FIGURA 17 Campos formativos PEP – SEP, 2004	100

## ÍNDICE DE TABLAS

### Tablas

TABLA 1 Fase de preparación del proyecto	121
TABLA 2 Fase de investigación y representación del proyecto. Situaciones didácticas	124
TABLA 3 Fase de consolidación del proyecto	131



## RESUMEN

En la actualidad, se hace patente la necesidad de contar con una educación que responda a los cambios de la sociedad a partir de enseñar a vivir mejor. Fenómenos sociales como el acoso escolar, la exclusión, la violencia, o bien la presencia de francas psicopatologías a edades tempranas hace necesario que la escuela, en su carácter formativo pleno, brinde la posibilidad del autoconocimiento y de ahí, al convivir en sociedad de forma respetuosa, armónica adonde prevalezca el diálogo pacífico y el entendimiento mutuo, en suma, aprender a ser y a convivir.

La razón, el aprendizaje “formal” siempre se ha contrapuesto a la emoción, la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones con la intención de que lo racional dominara a lo emocional. Sin embargo y aunque la emoción no era objeto de estudio dentro de la escuela es inherente a cualquier contacto humano.

Es por ello que el dirigir la mirada al aspecto emocional dentro de la escuela sea de vital importancia. La propuesta de esta tesis es realizar el planteamiento de una estrategia de intervención didáctica en el nivel preescolar, una planificación en la que de manera propositiva se les muestre a los niños a entenderse y a entender a los demás. Para ello, se retomó el método por proyectos, incluyendo técnicas provenientes de la intervención en psicología clínica a la luz de los fundamentos pedagógicos del Programa de Educación Preescolar versión 2004 de la Secretaría de Educación Pública en México.

**PALABRAS CLAVE:** PSICOLOGÍA CLÍNICA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA, DESARROLLO EMOCIONAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL, SALUD MENTAL EN NIÑOS, EDUCACION EMOCIONAL, PREESCOLAR, METODO POR PROYECTOS

## ABSTRACT

Nowadays, there is an evident need for an education that responds to the changes in society by teaching how to live better. Social phenomena such as bullying, exclusion, violence or the presence of clear psychopathology at early ages makes it necessary for schools, with their full formative objective, provide the possibility of self-knowledge and hence to live in society in a respectful, harmonic way where peaceful dialog and mutual understanding, which simply means learning to be and coexist.

Reasoning, “formal” learning has always been opposed to emotion. Traditional education has set knowledge over emotions with the intention that the rational part dominates the emotional one. However, and although emotion was not subject to study within schools, it is inherent in any human contact.

That is why looking at the emotional aspect within school is of vital importance. The proposal of this thesis is to make an approach of a didactic intervention strategy at preschool level, a planning in which in a purposeful way, children are shown to understand themselves, as well as to understand others. To do this, the project method was retook, including techniques derived from intervention in clinical psychology based on pedagogical foundations of Preschool Education Program, 2004 version, by the Ministry Of Public Education in Mexico.

**KEY WORDS:** Clinic Psychology, Educational Psychology, Emotional Development, Emotional Intelligence, Mental Health in Children, Emotional Education, Preschool, Project Approach Method.



## INTRODUCCIÓN

---

"Somos un velero en medio del mar, el timón es nuestra razón, y nuestras velas junto con el viento son la pasión que nos impulsa.

Si tenemos solamente timón por más que lo moviéramos estaríamos estancados en medio del mar y si tuviéramos solamente velas, andaríamos sin rumbo a la deriva. Por este motivo, razón y pasión, cerebro y corazón, pensamientos y emociones, deben ir juntos y en equilibrio, porque nuestra pasión da el impulso y nuestra razón lo guía."

Gibran Khalil Gibran

En los orígenes de la vida solamente existen sombras. Inmediatamente después de la experiencia del nacer, se sucede una serie impensable de eventos relacionados con la sobrevivencia; en un inicio, el propio cuerpo (aún no reconocido como tal) y su dominio plantean un extraordinario reto.

El cuerpo es el mecanismo con el cual se aprehende y se aprende del mundo, se conoce la experiencia de la vida y se intercambia con ella. Más allá, en el campo de los pensamientos, de los afectos y de las sensaciones, todo transcurre con una movilidad sorprendente, la organización es aún muy frágil pero con una forma escondida y sólida de funcionamiento.

Tal articulación interna asemeja un caleidoscopio, asombroso recurso que muestra una y mil facetas diferentes cada vez. Otro diseño en cada vista, más elaborado y refulgente que el anterior. . . Así, el desarrollo implica: sensación, movimiento, comunicación, pensamiento, afecto, contacto.



Visto de fuera, pareciera que el niño pequeño no hace más que repetir invariablemente las mismas acciones, oportunidad tras oportunidad. Sin embargo, es ahí donde está haciendo suyo el mundo. Ahí donde confluyen todas las vertientes que hacen del hombre, humano: pensar, actuar, moverse, sentir, gozar, jugar, hablar, comunicar, llorar, amar, desear. . .

El desarrollo preescolar planta las bases sobre las cuales se cimentará la vida adulta, es por ello que las estrategias educativas para los menores en este período deben estar proyectadas en términos de optimizar los recursos con los que cuenta cada niña y niño que accede a la educación preescolar.

La asistencia al preescolar, le aporta al niño la enorme posibilidad de contar con un sinfín de experiencias educativas a nivel sensorial, motor, comunicacional, afectivo, relacional, social, cognitivo. El presente trabajo esboza una propuesta de apoyo a una de las áreas medulares de la educación preescolar: el favorecimiento de las competencias referentes a la identidad personal, en específico, el reconocimiento y la expresión emocional.

El interés en realizar una propuesta de trabajo con niños preescolares de 5 y 6 años de edad en el ámbito de la educación emocional, surgió a partir de la práctica profesional en el terreno de la educación inicial y preescolar teniendo como precedentes de formación la psicología clínica y la práctica de la psicoterapia con perspectiva humanista.

El primer capítulo, abarca los procesos de desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional de los niños preescolares de cinco a seis años, dado que los tres procesos se hallan intrínsecamente relacionados. Se revisa en particular, la relación que guardan consigo mismos, con los demás de su edad y con los adultos que fungen como agentes educativos. A partir de la observación de dichos



procesos es que se juzga relevante poder interferir, desde el entorno preventivo, con acciones encaminadas al fortalecimiento del sí mismo, que le retribuyan en un mayor ajuste social, un mayor equilibrio afectivo y una mayor evolución intelectual; el lograr un equilibrio cognitivo, emocional y conductual, puesto que, como menciona Aguiló (1999, citado en Laniado, 2008):

“las interferencias emocionales limitan la capacidad intelectual repercutiendo directamente en la capacidad de atención, memoria, abstracción, percepción, disminuyendo su rendimiento intelectual, dificultando los procesos de aprendizaje y de socialización” (pág.44).

Para alcanzar esta meta, debe producirse un cambio en la concepción tradicional de los procesos de desarrollo y aprendizaje de forma que las experiencias educativas se transformen para que los niños se sientan más motivados y comprometidos, asuman mayores responsabilidades sobre su propio aprendizaje y puedan construir con mayor independencia sus propios conocimientos, es decir, generen el auto apoyo con la posibilidad de que su proceso educativo pueda después continuarse de manera autónoma.

Kuhn (citado en Hernández, 2005, pág. 76), señala que las revoluciones científicas se producen cuando las viejas teorías y métodos ya no pueden resolver los nuevos problemas, a estos cambios de teorías y de métodos los llama “cambios de paradigma”. La visión del desarrollo ha cambiado y con ello, las prácticas educativas se ven en la necesidad de modificarse, de lo contrario, la escuela no estaría formando personas capaces de afrontar el futuro, en constante cambio.

En el capítulo segundo se abordan aspectos relevantes de la teoría de las inteligencias múltiples debido a que acuña el concepto de inteligencia personal del que deriva la inteligencia emocional.



El tercer capítulo abarca las concepciones sobre las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional, considerando desde los aspectos generales, fisiológicos hasta el quehacer de la escuela en este rubro.

Dado que las habilidades emocionales se deben concebir en el marco de la escuela, en el capítulo cuarto, se revisan las características principales del Programa de Educación Preescolar versión 2004 (PEP – 2004) puesto que establece los fundamentos de trabajo pedagógico en dicho nivel educativo y al mismo tiempo, hace factible el establecimiento de una intervención en el ámbito emocional.

Los niños acuden al entorno educativo con un bagaje de vida familiar, cultural y social previo, con una serie de intereses y habilidades propia; la escuela debiera entonces tomarlos en cuenta al diseñar y ofrecer actividades que cubran las necesidades de la población infantil de forma que soporten la construcción de su aprendizaje en lugar de concentrarse únicamente en instruir a los alumnos o corregir sus debilidades. El método de enseñanza por proyectos brinda esa posibilidad de vincular la vida cotidiana con lo que sucede en la escuela, al tiempo que facilita la implementación de técnicas que favorecen la adquisición de aprendizaje significativo tomando en consideración los diferentes estilos de aprendizaje de la población infantil al considerar la diversidad de los alumnos como un recurso, como una fortaleza dentro del aula y no como un problema.

Es por ello que la metodología de enseñanza por proyectos se tomó como referente para la creación de una propuesta de planificación didáctica, dado que la educación emocional debe ser parte del currículo de la docente de preescolar y no algo aparte.



Los fundamentos del método de enseñanza por proyectos se revisan en el capítulo cinco hallando aplicación práctica en la propuesta de planificación didáctica concebida junto con una estrategia de evaluación basada en el Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas de Preescolar (CIEMPRE) desarrollado por Tamayo, Echeverry y Araque (2006).



# CAPÍTULO UNO

## DESARROLLO DEL NIÑO DE CINCO A SEIS AÑOS

---

“Érase que se era una vez un niño llamado Universo...se pensaba que Universo simplemente estaba creciendo y madurando... él iba estructurando millones y millones de constelaciones con infinitas conexiones que le preparaban para algo muy simple y a la vez apasionantemente complejo: vivir, vivir, vivir...”

Miquel Beltrán i Carreté

El desarrollo se inicia con la concepción y se prolonga a lo largo de toda la vida, es un proceso arduo y valioso, producto de múltiples factores: la suma de lo biológico y lo cultural, la interacción de pensamiento y sensación, la síntesis de los impulsos internos y las presiones externas. Existen diversas definiciones del concepto. Al respecto, Bukatko, (2009), lo describe como: “Todos los cambios físicos y psicológicos que un individuo experimenta a lo largo de toda su existencia” (pág.12).

Para Maier (1999), el desarrollo “denota los procesos vinculados temporalmente, los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo” (pág.11). Maier hace una separación de los aspectos biológicos referidos al crecimiento físico, a lo observable, denominándolo “maduración”, dejando el concepto de “desarrollo” a la “integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad de un individuo”. En esta concepción, el término “cambio” alude a una transición de un estado a otro mientras que “desarrollo” representa los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio.



Craig (2009), define el desarrollo como “los cambios que con el tiempo se producen en la estructura, el pensamiento y la conducta de una persona como resultado de influencias biológicas y ambientales” (pág. 6).

Sobre desarrollo, Atkin (1987, citado en Craig, 2009) puntualiza que

... es un proceso continuo mediante el cual un niño, adquiere habilidades gradualmente más complejas, que le permiten interactuar cada vez más con las personas, los objetos y las situaciones de su medio ambiente. Abarca las funciones de la inteligencia y del aprendizaje, por medio de las cuales el pequeño entiende y organiza su mundo. También incluye la capacidad de comprender y hablar su idioma, la de movilizarse y manipular objetos, la de relacionarse con los demás y el modo de sentir y expresar sus emociones.

Cada ser humano se desarrolla de manera original en un contexto establecido, sea un entorno familiar, social, cultural, el contexto es el lienzo sobre el que se delinea el desarrollo; además del componente biológico esencial, en el desarrollo influyen de forma profunda los diversos dominios en los que el niño experimenta en el proceso. Featherman (1983 citado en Craig, 2009, pág. 5) describe que los cambios, resultado del desarrollo, son debidos a la combinación de factores biológicos, psicológicos, sociales, históricos y evolutivos, así como al momento de aparición en la vida del individuo.

El desarrollo tiene un carácter dinámico, como puede extraerse de las definiciones anteriormente citadas, además de ser holístico, es decir que no es posible “dividir” a las personas en sectores. Todos los aspectos del desarrollo (físicos, cognitivos, lingüísticos, emocionales, sociales) se compenetran y se coordinan, se trata de



procesos interrelacionados. Para los fines del presente trabajo se abordarán tres dimensiones esenciales de la articulación interna del niño: las pautas de desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional – social.

Para lograr lo anterior, se han elegido tres corrientes de pensamiento que se considera, aportan datos claros sobre de las características de desarrollo de los niños de cinco y seis años de forma que se cuente con un contexto en el que insertar una propuesta de trabajo pedagógico, para ello se efectuó una revisión teórica de aspectos relacionados al desarrollo cognitivo y lingüístico eligiendo a dos autores de bagaje constructivista, Jean Piaget y Lev Vygotsky.

## 1.1 DESARROLLO COGNITIVO

Una de las áreas del desarrollo infantil, es la referente a la cognición que se define como el proceso mediante el cual se adquiere y se emplea el conocimiento (Morris, 1997 citado en Hernández, 2005). Para Shaffer y Kipp (2007), la cognición es “la actividad de conocer y los procesos mentales con que se adquiere y se utiliza el conocimiento en la resolución de problemas” (pág. 62), ambos autores describen los proceso cognitivos como los medios que ayudan a entender y favorecen la adaptación al ambiente empleando para ello la atención, percepción, aprendizaje, memoria.

La cognición contempla todo lo concerniente a los procesos de pensamiento y la actividad mental que incluyen la atención, la memoria, la formación de conceptos y la resolución de problemas.

Para caracterizar a la población objetivo de la propuesta presentada en el actual trabajo, se tomarán como soporte las formulaciones realizadas por Jean Piaget,



teórico constructivista, de forma que se aborden las características del desarrollo cognitivo de los niños preescolares.

Jean Piaget, psicólogo suizo (1896 – 1980), concentró sus estudios en los cambios que ocurren en el modo de pensar de los niños. Aseveraba que los niños construyen el conocimiento de manera activa tomando como fundamento sus experiencias personales sobre la actuación que tienen en el mundo que les rodea (Shaffer & Kipp, 2007).

Gaubeca (2008), alude que en los trabajos teóricos de Piaget el conocimiento es visto como “una construcción que requiere de estructuras conceptuales previas para seguir construyendo sobre las ya construidas”.

El cuerpo central de los trabajos de Piaget, podría decirse, es el planteamiento de las diferentes etapas cognitivas en el desarrollo, las cuales son períodos secuenciales en el crecimiento o maduración de la habilidad del individuo para pensar, para alcanzar el conocimiento.

La cognición para Piaget, se refiere a los procesos de la mente humana que le sirven al individuo como mecanismo para interpretar, transformar y reorganizar las experiencias de su mundo externo. Su desarrollo se da en etapas, en las que se manifiesta un progreso continuo hacia estructuras mentales más complejas. De esta forma, los conceptos viejos se modifican constantemente para crear otros nuevos mediante una continua interacción entre el sujeto y su medio ambiente (Piaget, 1974 citado en Siegler, 1986).

Siegler, (1986) refiere que Piaget, concebía al niño en continua interacción con su ambiente: actúa, transforma y modifica el mundo en el que vive. A cambio, es “troquelado” y alterado por las consecuencias de sus propias acciones. Las



experiencias nuevas interactúan con una estructura o modo de pensamiento existente, luego entonces, altera esa estructura y la hace más adecuada. Esta estructura modificada, de vuelta influencia las nuevas percepciones del niño. Estas nuevas percepciones, son entonces incorporadas dentro de una estructura más compleja. En esta secuencia de pensamiento, se tiene que la experiencia modifica la estructura y la estructura modifica la experiencia.

Así es que el individuo y el ambiente están en continua interacción. Tal interacción, conduce a nuevas percepciones del mundo y a nueva organización del conocimiento.

Vadillo y Klinger (2004, en Hernández, 2005) refieren que para Piaget:

“(…) la epistemología genética era la manera de llegar [a la verdad], poniendo énfasis en el desarrollo en lugar del aprendizaje. Pensaba que resultaba muy importante estudiar los cambios en proceso” (pág. 70).

Siegler (1986) considera que Piaget vio al desarrollo como adaptación. Iniciando con los reflejos que tiene al nacimiento, el niño gradualmente modifica su repertorio de comportamientos para cubrir las demandas del ambiente. Interactuando con el ambiente a través del juego y otras actividades, el niño construye una serie de esquemas (conceptos o modelos) para afrontar a su propio mundo. En la teoría de Piaget, los esquemas, son estructuras cognitivas que la gente evoca para manejar tipos específicos de situaciones en su ambiente.

Así es que los pensamientos de los niños reflejan los esquemas o los marcos de referencia mentales con los cuales interpretan la información de su ambiente y no sólo la cantidad de conocimientos que adquieren.



La actividad básica de un esquema consiste en la repetición y una vez producida, el esquema se generaliza debido a que varios objetos pueden satisfacer el proceso repetitivo.

Los esquemas del adulto evolucionan a partir de los esquemas del niño mediante la organización y la adaptación. Los procesos responsables de que los esquemas del adulto se deriven de los del niño son la asimilación y la acomodación (Siegler, 1986). Piaget, al considerar al desarrollo como adaptación, involucró a dichos procesos.

La asimilación es el proceso cognoscitivo de integrar nueva información (perceptual, motora o conceptual) a los esquemas ya existentes. Es la manera mediante la cual se transforma la información recibida para que se integre a esos esquemas. Condiciona el crecimiento de los esquemas aunque no los cambia; el organismo integra los estímulos en los esquemas ya existentes (Siegler, 1986), por lo que se puede decir que provoca un cambio cuantitativo en los esquemas.

La acomodación, es el proceso cognoscitivo que se echa a andar cuando no es posible integrar un nuevo estímulo a los esquemas. Al suceder esto, el individuo tiene la capacidad de crear un esquema nuevo en donde pueda colocar el estímulo recién adquirido, o bien, puede modificar uno de los esquemas existentes. Ambos procesos, determinan un cambio o desarrollo en los esquemas.

La esencia de la acomodación es ajustarse a las variadas demandas o requerimientos que los objetos imponen al individuo (Siegler, 1986). Realiza un cambio cualitativo en los esquemas.

Ambos procesos actúan juntos en función de darle un mejor sentido al mundo; en la asimilación, el individuo integra los estímulos en los esquemas existentes y en



la acomodación, cambia los esquemas para acomodarlos a los estímulos (Maier, 1994).

La proporción entre ambos procesos es el equilibrio, estado en el que suceden las interacciones entre la asimilación y la acomodación, cuando se es confrontado con eventos nuevos. El equilibrio es necesario para el desarrollo cognoscitivo y para que sea posible, el individuo debe pasar por tres fases:

- 1) El individuo está satisfecho con las formas de su pensamiento, por lo tanto está en equilibrio
- 2) El individuo se da cuenta que hay desperfectos en su pensamiento existente y se encuentra insatisfecho, esto es el desequilibrio
- 3) El individuo adopta una forma más sofisticada de pensamiento para eliminar los defectos de la antigua y nuevamente se encuentra en equilibrio

Los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio son activos. A través de ellos, la mente transforma y se transforma por la información que recibe.

En síntesis, el desarrollo cognoscitivo se ilustra en la figura 1 (Siegler, 1986).

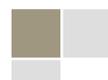




FIGURA 1 PROCESOS DE DESARROLLO COGNITIVO SEGÚN PIAGET

Piaget, con base a los anteriores planteamientos especuló que el crecimiento biológico, se integra a las interacciones del niño con su ambiente. Estructuró secuencias de desarrollo por períodos durante los cuales el niño construye nociones cada vez más complejas del mundo y describió cómo actúa el niño en cada nivel y cómo estas actividades lo llevan al siguiente nivel. El concepto de período, implica que el curso del desarrollo está dividido en niveles escalonados. Cambios claramente diferenciados ocurren en el comportamiento de los niños conforme van avanzando (Siegler, 1986).

Los períodos presentan las siguientes características (Siegler, 1986):

- La sucesión de los períodos es constante pero no se presenta una constancia cronológica
- Los períodos tienen un carácter integrativo, las estructuras construidas en un momento del desarrollo, se convierten en partes de estructuras de un nivel superior
- Todas las actividades que el niño realiza durante un período pertenecen a una estructura de conjunto



De acuerdo a lo anterior, es que Piaget divide el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes períodos:



FIGURA 2. PERÍODOS DE DESARROLLO COGNITIVO SEGÚN PIAGET

Para los fines del presente trabajo, se abordarán las características principales del período preoperacional.

Durante el período preoperacional, que abarca de los dos a los siete años, la principal característica del pensamiento es la función semiótica que radica en la habilidad del niño al usar símbolos para representar algo diferente (Bukatco, 2009). La función semiótica le permite al niño pensar acerca de eventos pasados y futuros y emplear el lenguaje, así mismo, es un prerrequisito para la imitación, la imaginación, el juego fantástico, el dibujo, aspectos presentes en el niño preescolar.



Para Piaget, el lenguaje no sería posible sin esta función del pensamiento; el niño requiere de poder representar una cosa por otra antes de que las palabras puedan ser usadas para tomar el lugar de (o representar) objetos, eventos y relaciones.

Marchesi (2000), con relación al pensamiento preoperatorio, describe que en términos piagetianos, se trata sólo de un período preparatorio hacia las operaciones concretas, por ello es que se obtiene una visión limitante de las características de dicho período.

El pensamiento preoperacional para Piaget contempla dos limitaciones; una es el egocentrismo y otra es la referente a la inhabilidad del niño para resolver problemas de forma lógica y flexible (Bukatco, 2009).

El egocentrismo se describe como la imposibilidad del niño de separar su propia perspectiva de la de otros (de situarse en el lugar de otros). Dicha característica contempla tanto las habilidades perceptuales del preescolar como sus pautas sociales comunicativas (Bukatco, 2009).

A partir de la segunda limitación del pensamiento preoperacional, es que Piaget difundió las tareas de conservación que son problemas de pensamiento que el niño debe resolver a partir de la observación de modificaciones realizadas a diversos materiales en cuanto a su forma, orden o después de haber sido sometido a un cierto proceso. El concepto de conservación describe que la cantidad o suma de algo permanece siendo la misma aunque cambie su forma, tamaño, apariencia o posición en el espacio. Para el niño preoperacional, dichas tareas resultan ser complejas (Bukatco, 2009). Algunas de las tareas de conservación están relacionadas con número, medida, cantidad de líquido superficie y volumen.



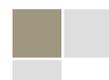
Las dificultades que muestran los preescolares para resolver exitosamente las tareas de conservación e inhiben el pensamiento lógico derivan de la centralización, la no reversibilidad, y el situarse en estados, no en transformaciones. La centralización se percibe cuando el niño sólo presta atención a un solo aspecto de la situación determinada y deja de lado otros constitutivos.

El niño en etapa preoperacional no logra revertir mentalmente los procesos hasta el punto de inicio, lo cual hace referencia a la no reversibilidad, por último, el niño presta atención a los estados que no a las transformaciones, se fija en el estado inicial y en el final, en estados fijos, perdiendo lo sucedido en el proceso intermedio, no logra encadenar pasos sucesivos en una secuencia coherente de eventos.

Es así que, las características de la cognición del niño preescolar debieran de tomarse como vectores al momento de proponer experiencias didácticas que de forma genuina propugnen hacia el avance en el desarrollo de las estructuras de soporte en la futura vida escolar y en la vida en sí misma.

## 1.2 DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El lenguaje es mucho más que sólo lo que se puede hablar, es más que sólo las palabras que puedan ser dichas... valiéndose del lenguaje, el niño establece vías de afecto, recorre sus vivencias y las hace saber, informa lo que oye y pregunta lo que no entiende. Si un niño habla, posibilita que la colectividad humana le conozca mejor advirtiéndole las causas de su comportamiento y sus necesidades; sobre todo si se está dispuesto a escuchar qué dice el niño, cómo lo dice y para qué lo dice.



En la educación preescolar, al verse favorecidas las competencias comunicativas del niño, se ve beneficiada la socialización. Las relaciones sociales mejoran a partir de la comunicación lingüística mejor estructurada y completa. Al hablar y ser entendido por el adulto o por otros niños, disminuye la frecuencia e intensidad de los episodios tónico afectivos (berrinches), y las conductas de contacto (mordeduras, rasguños, empujones, jalones) que son esfuerzos primarios de relacionarse socialmente, puesto que la palabra hace que los niños puedan discutir y llegar a acuerdos, defenderse y marcar sus límites corporales, personales, sentir confianza entre ellos y hacia los adultos, expresar sus deseos y empezar a reconocer sus emociones y estados de ánimo.

Berruecos (2004) describe que “la comunicación debe ser entendida en un sentido amplio: como tiempo para escuchar a los demás y tiempo para sentir y comprender lo que los otros dicen, la necesidad de unir esfuerzos para lograr una meta común, la urgencia para compartir lo que se sabe, la posibilidad de conocer cada día más” (pág.17).

El lenguaje se inicia en la primera infancia con el llanto, con el balbuceo, con la expresión de frases incompletas que expresan pensamientos completos, de verbos mal conjugados, de tropiezos al querer repetir palabras largas y “difíciles”. Porque a través del oído, el habla se siente y a través del cerebro se oye, se percibe; es decir nos damos cuenta de lo que se dice: comprendemos (Berruecos, 2004).

El desarrollo lingüístico, al igual que cualquier manifestación del proceso humano, es un hecho gradual. En la adquisición del proceso lingüístico, existen múltiples ópticas una de ellas es la propuesta por Lev S. Vygotsky, quien formula que el lenguaje se construye dentro de un contexto sociocultural y depende de factores cognoscitivos y ambientales.



Vygotsky consideraba que el pensamiento y el lenguaje eran dos aspectos distintivos del desarrollo y que cada uno poseía orígenes diferentes (Vygotsky, 2003 citado en Berruecos, 2004). Consideraba una etapa prelingüística del pensamiento y una etapa preintelectual en la adquisición del lenguaje y que es alrededor de los dos años que existe una interacción de ambos procesos, posterior a ello, el lenguaje se hace racional y el pensamiento, verbal.

Desde los tres años y hasta los seis, el niño cruza por una etapa de lenguaje egocéntrico, esta se describe, según García (2006) de la siguiente manera:

El lenguaje en esta etapa consiste en ligar de una manera íntima lo que se dice con las acciones y los objetos. Se liga la palabra con la cosa y el niño, expresa en voz alta lo que piensa, hablándose a sí mismo como si le hablara a otra persona. El lenguaje no dirige la acción, la acompaña, el niño dice con palabras lo mismo que hace en la acción (pág.25).

Vygotsky (citado en García, 2006), describe que es hasta la tercera etapa de desarrollo lingüístico que el niño adquiere el lenguaje interno, un habla consigo mismo, lo que le facilita dominar de forma superior sus acciones, ordenar su pensamiento y emociones.

El habla en el niño se hace socializada a partir de su evolución cultural. El lenguaje de tipo socializado hace referencia al lenguaje en el que se comparten un sistema de símbolos y una estructura de significado o gramática, lo que redundará en una genuina comunicación social.

A la luz de dichas concepciones, es que Vygotsky deduce que el niño, evolutivamente, va siendo capaz de resolver problemas prácticos a partir del uso



del lenguaje. En un inicio se halla en una fase egocéntrica de pensamiento, aunque al entablar comunicación con otros, el niño se ve forzado a apegarse a las reglas establecidas y a un orden lógico de comunicación, lo cual corresponde a una exigencia de la realidad (García, 2006).

Así se tiene que, ante la influencia del contacto social, el niño vaya conquistando elementos superiores en la adquisición del pensamiento, el lenguaje y al mismo tiempo desarrolle habilidades sociales de interacción con adultos y coetáneos. De aquí radica la importancia de exponer al niño a experiencias planificadas en torno al uso del lenguaje en situaciones prácticas en el terreno educativo, como pueden ser las mesas de discusión en las que se le guía a reflexionar.

En paralelo, se tiene que el lenguaje cuenta con tres elementos básicos, que van evolucionando en el niño, según Berko (1999), dichos elementos son:

- **Semántica.-** es el estudio del significado de los signos lingüísticos y cómo se relacionan entre sí en el léxico mental. Permite darle significado a las palabras y emplearlas para expresar ideas a otros. Un elemento importante dentro de la semántica es el vocabulario o repertorio lingüístico. Según Pittelman (2002, citado en Laniado, 2008), considera que “la ampliación léxica del individuo incrementará en gran medida su conocimiento del mundo... el vocabulario es un elemento indispensable para el desarrollo semántico” (pág. 38).

En la etapa preescolar, los niños, muestran propensión por el uso y la comprensión de términos concretos; esto es, palabras que correspondan a lo que es posible ver, tocar, o ser objeto de alguna acción y no por términos que correspondan a concepciones abstractas. Tal sería el vocabulario emocional, que se define por ser el destinado en la expresión de las emociones, el cual se



vivencia y deba ser nombrado en el contexto preciso para que el niño lo comprenda, a partir inicialmente de referentes concretos (Smeke, 2006 pág. 27).

- **Pragmática.-** es el elemento del lenguaje que se encarga de las reglas de uso social que abarcan aspectos de la relación o interacción (comportamiento acorde al rol comunicativo), significado o interpretación (un mismo término puede tomar diferentes significados de acuerdo al contexto en el que se emplee) y de formato (interacción). El aspecto pragmático del lenguaje corresponde a la reglamentación que existe en la sociedad sobre la manera de relacionarse con los demás y de comunicarse de forma adecuada.
  
- **Sintaxis.-** es el estudio del modo en que se relacionan las palabras para formar oraciones gramaticales, es el orden que llevan las palabras para que tengan una estructura y orden correctos y provean un significado coherente a los mensajes (Calderón 2004 en Smeke, 2006 pág. 27).

Estos tres elementos van evolucionando paulatinamente en el niño, de forma que hacia los seis años, su lenguaje es altamente similar al del adulto. El revisar los anteriores aspectos del desarrollo lingüístico, hace ver que es una necesidad básica el estimular el lenguaje, de forma que se favorezca su uso práctico y sea para el niño, una herramienta a favor de su identidad personal e integración social.

La importancia que reviste el análisis del desarrollo lingüístico para el presente trabajo está dada en función de ser un componente básico de la educación emocional puesto que el niño requiere de poder ponerle nombre a aquello que siente, es validarse a sí mismo ante sus propios ojos y ante los de los demás comenzando por el aprendizaje de un vocabulario emocional que parta primeramente de un referente concreto, como pueden ser las expresiones faciales



asociadas a los diferentes estados emocionales, para poder llegar a reconocer la vivencia personal, ponerla en palabras y hacerla evidente para los demás. Una vez reconocida la emoción, el siguiente paso correspondería a poder actuar en consecuencia de forma coherente y congruente para sí mismos dentro de un marco de interacción social.

Es importante resaltar el rol del agente educativo en el proceso de desarrollo lingüístico, puesto que en las prácticas educativas se presta poca atención a lo que los niños dicen o a cómo lo dicen, el énfasis estaría puesto entonces, en apoyarles, mediante estrategias planificadas, a comprender y expresar su realidad interna.

### **1.3 DESARROLLO EMOCIONAL**

Una de las ventajas de la especie humana, es que se compone de animales sociales. Desde el nacimiento, la vida de cada persona es una constelación de relaciones; desde los padres en casa a los compañeros y amigos de la escuela, los vecinos, la comunidad.

El recién nacido llega al mundo con una “herencia emocional” para asegurar su subsistencia. Sus manifestaciones emocionales de miedo, alegría, enojo le aseguran el acercamiento y la posibilidad de vincularse con sus cuidadores. Conforme van madurando sus procesos neurológicos, cognitivos y se van ampliando sus intercambios sociales, va ganando posibilidades de comprender, diferenciar y expresar sus emociones.

Las emociones básicas forman parte de un bagaje con el que se cuenta de forma innata además de poseer predisposiciones perceptivas, motoras y cognitivas, así



como ciertas habilidades sociales básicas que permiten emitir respuestas a los eventos más trascendentes y significativos de la vida humana.

Este apartado se refiere a la manera de cómo el desarrollo social y emocional del niño es influido por las relaciones creadas con sus padres primeramente, con los compañeros y educadores después para arribar al proceso adaptativo en general, ya que, el desarrollo ocurre dentro de un contexto de relaciones.

A través de las interacciones con los padres, el bebé se adapta primeramente a ellos. Este lazo socioemocional, se desarrolla de la calidez y del cuidado sensible en lugar del sólo contacto y cuidado físicos. Las necesidades de satisfacción y seguridad necesitan ser llenadas por la primera figura con la que tiene apego (madre o cuidadora) que provee al niño con una base segura desde la cual puede explorar el mundo y desarrollar sentido de sí mismo (Winnicott, 1990, pág. 44).

Para los propósitos del presente trabajo, se hace necesario ahondar en cuáles son los procesos mediante los cuales, el niño preescolar logra adaptarse creando lazos afectivos y sociales.

Al hablar de desarrollo emocional, no se le puede separar del contexto social dado que las emociones humanas como comenta Sroufe (2000, pág.14), son eminentemente sociales. El autor sostiene que el estudio de las emociones está estrechamente relacionado con el estudio del desarrollo cognitivo. Describe que al definir la emoción como una relación subjetiva entre una persona y un suceso, está implicado el conocimiento: la emoción y el conocimiento son indisolubles (Piaget, 1965 en Sroufe, 2000, pág. 82). Vygotsky (1962 en Sroufe, 2000), afirmó que al separar los aspectos emocionales de los cognitivos hace que el proceso del pensar aparezca como un flujo autónomo de pensamientos pensándose a sí



mismos, segregados de la plenitud de la vida, de las necesidades y los intereses personales, de las inclinaciones y los impulsos de quien piensa.

El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y control de las propias emociones así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás (Hidalgo & Palacios, en Coll, 2006).

### **1.3.1 Expresión emocional**

Desde que los bebés nacen, experimentan y expresan emociones: manifiestan agrado o desagrado ante situaciones de su vida cotidiana como puede ser el placer por estar sostenido en brazos por su madre y la irritación que demuestra cuando se le recuesta. En un inicio se trata de reacciones emocionales globales, poco a poco se vuelen emociones específicas o básicas, primero la alegría, el malestar, el enojo, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza (Harris, 1998 en Coll, 2006).

Entre los dos y tres años de vida, además de las emociones básicas, los niños experimentan emociones autoconscientes o sociomorales que de acuerdo a Hidalgo y Palacios (citado en Coll, 2006) son emociones más complejas y corresponden a la percepción consigo mismo o en la percepción en relación con los demás. Estas emociones son la vergüenza, orgullo y culpa. La importancia de estas emociones radica en que forman parte del desarrollo del yo y la autoconciencia, así como de la adaptación a las normas y la relación con los otros.

Las emociones autoconscientes se desarrollan aún más con la capacidad de comprender las normas y evaluar la propia actuación en función de las emociones que estas emociones generan. Esta evaluación inicialmente depende de la



intervención y presencia de los adultos; es hacia los seis años que las emociones autoconscientes son independientes de la presencia de otras personas.

Desde los cuatro años, con la progresiva evolución lingüística, se hace posible la expresión y comunicación de los estados emocionales. Los sentimientos se “etiquetan” y las emociones se van haciendo más específicas y diferenciadas, así como también cambian las situaciones generadoras y existe mayor discriminación sobre la relación entre situación y emoción haciendo que la expresión sea más rápida e intensa.

Culturalmente, la expresión emocional se ve influida al obedecer a patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento dependiendo del rol social o la situación. Antes de los seis años, los niños no son conscientes de que la gente oculte o disimule sus expresiones emocionales. Cole (1986 citado en Coll, 2006) demostró que niños de seis años ya comprenden que los demás pueden “leer” sus emociones y que pueden disimular la expresión de las mismas.

Otro factor a considerar dentro de la expresión emocional, es el género. En el mismo estudio, Cole (1986, citado en Coll, 2006) descubrió que las niñas son más capaces de ocultar la decepción que los niños, mientras que en ellos existía más la tendencia a ocultar la tristeza y el miedo, éste hecho lo asumió como diferencias en los roles de género.

### **1.3.2 Comprensión y control emocional**

Hidalgo y Palacios (citados en Coll, 2006) describen que la expresión y la comprensión emocional siguen ritmos de desarrollo diferentes. Los bebés, aunque son capaces de vivenciar y expresar diversos estados emocionales, no necesariamente comprenden su significado.



Entre los tres y cuatro años, los niños pueden establecer la relación que existe entre los eventos y las emociones que les generan, es la regularidad de las situaciones lo que les permite comprender los estados emocionales (saber a qué corresponde cada experiencia; regalo = alegría, regaño = tristeza).

Hacia los cinco años, el niño puede realizar una valoración entre los deseos y el resultado obtenido facultando que las emociones se contextualicen, permitiéndole “comprender y explicar las emociones en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado final alcanzado” (Hidalgo y Palacios en Coll, 2006).

### **1.3.3 Desarrollo de la comprensión de los demás**

Hidalgo y Palacios (op cit), refieren que hacia los dos años, los niños cuentan con un cierto repertorio de vocabulario relativo a características y estados de ellos mismos y de los demás. Los niños de esta edad, hacen alusión a emociones propias y ajenas, intenciones o deseos. Aún no son capaces de demostrar conductas de consuelo o de ayuda eficaz cuando a alguien le ocurra algo que a ellos les es conocido, como cuando se golpean, pueden presentar algunas reacciones empáticas porque tienen la conciencia incipiente de emociones vividas por ellos mismos. Entre los dos y tres años, los niños pueden asociar situaciones con experiencias personales, así pueden anticipar emociones relacionadas con eventos. Su lenguaje se amplía teniendo la posibilidad de asignar términos relativos a conocimientos o creencias.

El juego simbólico facilita la comprensión de las características de otras personas, sus circunstancias o experiencias, Harris (1989, citado en Coll, 2006) postuló que al jugar, el niño “experimenta y hace suyo todo un conjunto de experiencias y



estados personales... el juego es la llave que abre al niño la mente de los demás y le permite introducirse de forma temporal en sus planes, miedos y esperanzas”.

Otra característica importante a esta edad, es la referente al saber que los otros tienen un punto de vista diferente al suyo aunque aún no sabe situarse en él. Esta idea se enlaza con el egocentrismo marcado por la teoría de Piaget. Hacia los cuatro años, los niños consiguen saber que los otros tienen estados mentales. Palacios, González y Padilla (citados en Coll, 2006) se refieren a este punto como “teoría de la mente” y se refiere a que los demás poseen percepciones, deseos, creencias, pensamientos e intenciones que no coinciden con los propios.

La teoría de la mente procede de la capacidad del niño de dos años de reconocer emociones, a los cuatro es ya una serie organizada de conocimientos que le hace ver que las personas pueden tener distintas experiencias de una misma situación dependiendo de su estado mental previo; es decir que el niño tiene la capacidad de entender que una misma situación puede tener distinto significado para diversas personas dependiendo de sus expectativas, conocimientos o deseos.



## CAPÍTULO DOS

# LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

---

“Universo iluminaba, daba vida y calidez existencial a cada nueva explosión del ser, del saber y del poder, con siete astros, siete soles inmensos que dibujaban los cielos del conocimiento a través de siete dimensiones: la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto, la vivencia emocional... y si... el goce, el disfrute... resulta esencial que ilumine la gran mayoría de procesos de aprendizaje”

Miquel Beltrán i Carreté

### 2.1 DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA

La palabra “inteligencia” tiene su origen en dos vocablos latinos “inter” que significa entre y “eligere”, escoger, lo cual implica la capacidad por la que se introduce en la comprensión de los fenómenos tomando la mejor elección. Al hablar de inteligencia necesariamente se hace referencia a que se trata de una operación cerebral que le permite a la persona resolver problemas y crear productos de valor específico dentro de una cultura. En conclusión, se asume que la inteligencia es “el flujo cerebral que lleva a elegir la mejor opción, entre varias, para solucionar una dificultad” (Antunes, 2006, pág. 9).

El concepto de “inteligencia” ha sido desarrollado a través del tiempo acorde a las distintas ópticas del conocimiento prevalecientes. La inteligencia fue medida por



primera vez en Francia por Alfred Binet en 1905 a partir de la primera prueba mental de funcionamiento intelectual, un test basado en preguntas sobre temáticas específicas que fue realizado para diferenciar entre los niños que requerían de atención educativa especial (o con “bajo intelecto”) de los que no la precisaban (o de “intelecto normal”). De ahí, derivaron los conceptos de coeficiente intelectual o CI, las concepciones de una inteligencia global y de que la inteligencia no era modificable por las experiencias contextuales del medio.

A mediados de los años 70's, David Wechsler (1975 citado en Vanden Zander, J. 2000, pág. 213) definió la inteligencia como “la capacidad global de entender al mundo, pensar racionalmente y enfrentar con los propios recursos los retos de la vida”. Vista desde esta óptica, la inteligencia es la capacidad de adquirir conocimiento y funcionar racional y efectivamente en lugar de sólo poseer un cúmulo de conocimientos.

En 1995, la APA (Asociación Psicológica Americana), estableció un grupo de trabajo para reportar y publicar hallazgos recientes sobre la inteligencia. El resultado de dicho cometido apareció en la edición de 1996 de la revista *American Psychologist* bajo el título “Inteligencia: Conocido y Desconocido” por Neisser y colaboradores (1995). El grupo de trabajo postuló que:

Los individuos difieren unos de otros en su habilidad para entender ideas complejas, adaptarse efectivamente al ambiente, aprender de la experiencia, incorporar varias formas de razonamiento, sobrepasar obstáculos a partir del pensamiento. A pesar de que estas diferencias individuales pueden ser substanciales, nunca son enteramente consistentes: el desempeño intelectual de una persona determinada puede variar en diferentes ocasiones, en diferentes entornos, así como ser juzgada bajo diferentes criterios. Los



conceptos de “inteligencia” resultan ser intentos de clarificar y organizar este complejo sistema de fenómenos.

En dicha publicación quedó asentado que pese a que se han obtenido importantes avances en el esclarecimiento de los diversos aspectos que conforman y definen a la inteligencia, aún no existe un consenso universal (Sternberg & Detterman, 1986 en Neisser, 1995).

Se puede apreciar que el abordaje de la inteligencia contempla múltiples aspectos que no necesariamente deban ser excluyentes mutuamente y que será necesario considerar al estar realizando un bosquejo general de lo que representa la inteligencia en el desarrollo del niño y la enseñanza en la edad preescolar.

## **2.2 ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LA INTELIGENCIA**

Como se ha revisado, la definición de inteligencia continua siendo objeto de debate, por ello, se considera importante en el presente trabajo tomar en consideración los enfoques teóricos más significativos que han gestado el concepto de inteligencia.

### **2.2.1 TEORÍA SOBRE LOS FACTORES DE LA INTELIGENCIA**

Este modelo explicativo se basaba en que la inteligencia se trataba de un conjunto de capacidades localizadas:

“[la inteligencia] se puede explicar cómo una entidad mensurable por el número, extensión y organización de las habilidades intelectuales” (Raven, 1976; Colom, 1995; Carroll, 1993).



A esta perspectiva corresponden los trabajos de Spearman quien creía que existía una habilidad intelectual general que denominó “factor g” que es empleado para el razonamiento abstracto y la solución de problemas. Así mismo, Spearman identificó factores especiales o “s”, que eran propios de asignaciones específicas como la aritmética o las relaciones espaciales. Este enfoque, al marcar de forma nítida las diversas estructuras mentales, posibilita su operacionalidad y medición a través de los test mentales y el análisis factorial.

Ante esta postura teórica, surgieron los trabajos de Raymond Catell, que consideró que el factor G no debiera ser tratado como factor único. Catell identificó las inteligencias fluida y cristalizada (Gf y Gc), como factores de la inteligencia general. Definió la inteligencia fluida como la habilidad de encontrar sentido en la confusión y resolver nuevos problemas, implica la posibilidad de bosquejar inferencias y comprender las relaciones de varios conceptos, independientemente del conocimiento adquirido, a ella corresponde:

“la inferencia, inducción, amplitud de memoria y flexibilidad, las cuales se cree que están libres de la influencia cultural”

La inteligencia cristalizada corresponde a la destreza de utilizar el conocimiento y la experiencia previamente adquiridos, de emplear información proveniente de la memoria a largo plazo, le conciernen:

“habilidades como la verbal, mecánica, numérica y social, las cuales son influenciadas por la cultura” (Colom, 1995).

En las Escalas de Wechsler (WAIS), se aprecia claramente este tipo de postulado; las escalas de ejecución corresponden a la inteligencia fluida y las escalas verbales a la cristalizada; el CI resultante, es una combinación de ambas.



### 2.2.2 LA INTELIGENCIA COMO PROCESO

Este enfoque le brinda primacía al *cómo* se aprende más que al *qué* se aprende, el interés de esta perspectiva está centrado en las operaciones que involucran el pensamiento. Jean Piaget, es un representante de esta orientación teórica, quien se encargó de explorar los estadios de desarrollo a partir de los cuales surgían los diferentes modelos de pensamiento (Vanden Zander, 2000).

Sus trabajos se basaron en la interrelación continua y dinámica entre el niño y su medio ambiente a partir de lo cual, el niño comprende al mundo y modifica su entendimiento de él.

Según Piaget (Anderson, 2001), el desarrollo de la inteligencia, consiste en la adquisición y el desplazamiento de formas de conocimiento cada vez más evolucionadas, así el niño desde su nacimiento irá accedendo cada vez más a formas de pensamiento más parecidas a las de los adultos.

### 2.2.3 TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Como se ha revisado, la significación de inteligencia ha cursado por múltiples perspectivas. El concepto de inteligencia en el ámbito escolar, se ha centrado en aspectos meramente cognoscitivos como las habilidades lógico matemáticas, la memoria, la concentración, la resolución de problemas o las habilidades comunicativas, soslayando aspectos emocionales o de relación social.



Algunos indicios sobre la relevancia de aspectos no cognoscitivos en el concepto de inteligencia surgieron con Thorndike quien consignó el concepto de inteligencia social en 1937. Cada teoría le asigna al concepto de inteligencia características distintas aunque no siempre contradictorias, actualmente se sabe que conlleva tanto factores genéticos como ambientales y que es más que “el uso de las funciones cognoscitivas racionales lineales del cerebro, sino que depende también de la integración de las funciones cognoscitivas espaciales gestálticas, de las funciones afectivas (emocionales y sociales), de las funciones físicas y de las funciones intuitivas del cerebro” (Clark, 2007). Shaw (2007), refiere que la inteligencia otorga la habilidad de resolución de problemas de la vida diaria, así como para ajustarse a situaciones nuevas.

Hacia 1983, el psicólogo Howard Gardner publicó el libro “Estructuras de la mente” con el que se dio inicio a la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner reformuló el concepto de inteligencia pues se hallaba demasiado limitado. Acorde a la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia es

la capacidad de solucionar problemas o productos de moda que son de importancia en un ambiente o comunidad cultural en particular; es un término para organizar y describir las capacidades humanas en relación con los contextos culturales en que se desarrollan, se usan y se les da significado (Anderson, 2001).

Es así, que la inteligencia no es estática, se modifica a partir de las experiencias que otorgan nuevos aprendizajes. Las personas tienen la posibilidad de identificar sus fortalezas y aplicarlas de forma eficiente a situaciones de la vida diaria, así como de distinguir sus debilidades y ocuparse de ellas.



La teoría de las inteligencias múltiples pretende ampliar la visión de la inteligencia más allá de la significación del coeficiente intelectual o CI obtenido a partir de tareas que extraen a la persona de su contexto natural al aplicarle ejercicios que en la mayoría de las ocasiones, no ha realizado antes y probablemente nunca más realizará fuera del contexto de valoración. Gardner sugirió que la inteligencia trata de la capacidad de resolver problemas y crear productos en un entorno rico en contextos y naturalista (Armstrong, 2009).

Gardner (2005), al hacer su planteamiento de la teoría de las inteligencias múltiples, postula entonces, una forma alternativa de visualizar la inteligencia al considerarla compuesta de diferentes potenciales. Con su nueva teoría, Gardner sitúa todas las habilidades de las personas como parte de su intelecto, al mismo tiempo que resalta la importancia del funcionamiento del sistema nervioso central como componente fundamental del funcionamiento del intelecto humano. También consideró que las personas aprenden de diferente manera acorde a sus habilidades.

A partir de dichos postulados, Gardner (1993), estableció primeramente siete categorías o inteligencias, presentes en todas las personas en distintos niveles, lo que conforma su intelecto. Las primeras dos inteligencias han sido típicamente valoradas en el sistema educativo, las siguientes tres están asociadas con las artes y las dos últimas corresponden a lo que Gardner llamó inteligencias personales. Posteriormente, añadió una última inteligencia, la naturalista, aún se encuentra a debate la existencia de otros tipos más de inteligencias (Gardner 2005).

Dichas inteligencias ocasionalmente operan de forma independiente, son practicadas al mismo tiempo, es decir, concomitantemente y tienden a



complementarse una a las otras al tiempo que las personas desarrollan habilidades o solucionan problemas.

### **2.2.3.1 LOS TIPOS DE INTELIGENCIA**

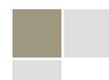
Para Gardner, cada una de las ocho inteligencias debe poseer una característica evolutiva, debe ser observable en grupos especiales de la población, debe proporcionar alguna evidencia de localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo.

Las ocho inteligencias, además, deben presentarse en diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona como la escuela, el trabajo y el hogar. La clasificación de Gardner es la siguiente:

#### **2.2.3.1.1 INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA**

Es la habilidad para emplear las palabras de manera eficaz, de forma oral o escrita. Incluye la capacidad de manejar el lenguaje desde la sintaxis, la fonología, la semántica y su dimensión pragmática. Algunos de estos usos son la retórica o el uso del lenguaje para el convencimiento, la mnemotecnia o el uso del lenguaje para recordar información, la explicación y el metalenguaje o el uso del lenguaje para hablar del propio lenguaje. En general, está asociada a procesos complejos de pensamiento como la lectura, la escritura y el razonamiento abstracto (Armstrong, 2009).

La inteligencia lingüística se manifiesta en escritores, poetas, oradores, periodistas, redactores. A nivel cerebral, esta inteligencia se encuentra situada en



el lóbulo temporal en el hemisferio cerebral izquierdo y frontal en las áreas de Broca y Wernicke.

En los niños esta inteligencia se evidencia en la facilidad para redactar historias, leer, jugar con rimas o trabalenguas, facilidad para aprender idiomas, almacenar nombres, datos y fechas, poseen un amplio repertorio de palabras y son buenos escuchas (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

#### **2.2.3.1.2 INTELIGENCIA LÓGICO – MATEMÁTICA**

Se refiere a la capacidad de emplear los números y el razonamiento, incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos específicos de esta inteligencia son la categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y confirmación de hipótesis. El cálculo exacto se halla situado cerebralmente en la parte inferior del lóbulo frontal izquierdo y el cálculo aproximado está en la zona inferior bilateral del lóbulo parietal, aunque también las áreas de asociación temporal y occipital izquierdo adquieren relevancia en el desempeño de este tipo de inteligencia (Antunes, 2002).

En los niños, este tipo de inteligencia se demuestra en la curiosidad permanente por el mundo y los objetos circundantes, por la experimentación, el cuestionamiento continuo sobre fenómenos, el trabajo con formas geométricas, la construcción en diferentes planos dimensionales, el gusto por resolver problemas y gestar estrategias como en el ajedrez o el sudoku. Es un tipo de inteligencia socialmente muy valorada pues en el sistema escolar tradicional, el aprendizaje de las matemáticas prevalece sobre disciplinas artísticas o incluso de orden social.

Las personas que destacan en este tipo de inteligencia, son científicos, ingenieros, investigadores en áreas físico – matemáticas, actuarios, contadores.



### 2.2.3.1.3 INTELIGENCIA VISUAL – ESPACIAL

Se define como la capacidad de distinguir y conferir la noción de espacio, de diferenciar formas y objetos desde diferentes ángulos, emplear formas de representación, identificar y situarse en el mundo visual de forma precisa, efectuar transformaciones sobre las percepciones, imaginar un movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración y ser capaz de recrear aspectos de la experiencia visual aún sin estímulos físicos relevantes.

Este tipo de inteligencia se aprecia en los niños que tienden a pensar en imágenes, poseen la necesidad de crear imágenes mentales vívidas para retener la información, gustan por hacer dibujos, por el uso de mapas mentales o cartográficos, diagramas, pinturas, videos, fotografías o películas. También está implícita en la sensibilidad para captar metáforas, analogías o fantasías dirigidas, es decir, la creación de imágenes mentales imaginarias a partir de un relato verbal que contiene elementos surgidos de lo real, incluso en la lectura de cuentos, todos recursos que favorecen la “navegación por el espacio” y que son ampliamente usados en el trabajo terapéutico y educativo en el preescolar.

De igual forma, los niños pueden ser estimulados creando ambientes ricos en colores e imágenes, proponiendo juegos visuales de perspectivas y ángulos, de memoria y agudeza visual, dibujo de diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales, construcción de modelos, resolución de rompecabezas.

El centro cerebral de este tipo de inteligencia son las regiones posteriores del hemisferio derecho. Se aprecia en quienes pueden efectuar transformaciones a sus impresiones visuales y recrear aspectos aún sin estímulos físicos relevantes



como los profesionistas en artes visuales, pintores, dibujantes, decoradores, topógrafos, arquitectos, astrólogos.

#### 2.2.3.1.4 INTELIGENCIA CINÉTICO – CORPORAL

Este tipo de inteligencia, incluye habilidades físicas específicas como la coordinación, fuerza, equilibrio, flexibilidad, velocidad, destreza además de capacidades propioceptivas (capacidad del cuerpo de detectar el movimiento y posición de músculos, articulaciones y ligamentos, organiza el grado de tensión y de estiramiento muscular para conseguir el movimiento deseado) y hápticas (conjunto de sensaciones táctiles). Se refiere a la habilidad del control motor y la manipulación de objetos. También abarca un sentido del tiempo y el perfeccionamiento de las habilidades a través de la habilidad de la unión mente – cuerpo.

Los niños que manifiestan este tipo de inteligencia se expresan y resuelven problemas a partir del movimiento, poseen buen sentido del equilibrio y coordinación ojo – mano/ojo – pie, aprenden, procesan y recuerdan información desde la interacción con el espacio circundante, se expresan emocionalmente con el cuerpo, gustan de actuar, de la mímica, la danza, los deportes, las manualidades.

Este tipo de inteligencia se encuentra asentado en la corteza motora, en el cerebelo y los ganglios basales. Los atletas, bailarines, actores de teatro y expresión corporal, gimnastas, poseen habilidades relacionadas a este tipo de inteligencia.

En la educación preescolar se encuentran diversas oportunidades de estimular dicha inteligencia; sin embargo, el trabajo con el cuerpo y sus posibilidades de



expresión no verbal, en muchos momentos se ven eclipsadas por la primacía que se le otorga al “trabajo” de lápiz y papel. Por ello, es importante incentivar a los niños preescolares en el dominio de su cuerpo, además del beneficio obtenido desde las perspectivas emocional y social agregadas.

#### **2.2.3.1.5 INTELIGENCIA RÍTMICO – MUSICAL**

Implica la facultad de percibir, identificar, discriminar, transformar y expresar formas musicales, incluye la sensibilidad al ritmo, el tono y el timbre de las piezas musicales. Se encuentra situada en el lóbulo temporal derecho.

Los niños que poseen rasgos de este tipo de inteligencia piensan en sonidos, ritmos y patrones, responden a la música que escuchan, sea para criticarla o apreciarla, suelen ser sensibles a los sonidos ambientales como los goteos, pájaros, grillos, campanas. Sus habilidades incluyen el recordar melodías, el canto, el tocar instrumentos musicales, componer música, entender la estructura y el ritmo de la música.

Se puede ejercitar en el preescolar escuchando grabaciones, involucrándose en actividades y juegos rítmicos, cantando, bailando y tocando instrumentos musicales.

Las personas que ostentan dicha inteligencia, llegan a ser innovadoras, capaces de expresar y canalizar sus emociones y sentimientos y con posibilidades de desarrollar habilidades matemáticas importantes (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

#### **2.2.3.1.6 INTELIGENCIA PERSONAL**



Gardner (2005) postuló, en su libro, “Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples”, las inteligencias personales como una misma, refiriéndose a las inteligencias interpersonal e intrapersonal, debido a su cercana asociación.

## INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Alude a la capacidad de relacionarse y entender a los otros, de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, las motivaciones, pensamientos, temperamentos y los deseos de los demás. Los niños con este tipo de inteligencia, cuentan con la capacidad de ayudar a otros, disfrutan de la interacción con amigos, no se les dificulta relacionarse en situaciones sociales, les atrae el trabajo colaborativo, son sensibles a las intenciones, las motivaciones, los estados anímicos y emocionales de los demás a partir de “leer” las expresiones faciales, el lenguaje no verbal (gestos y movimientos), los tonos y ritmos de la voz, así como responder de forma pragmática y eficiente a esas señales. Se vinculan afectivamente y desarrollan habilidades para la mediación y organización grupal, pueden llegar a la manipulación.

Generalmente, tratan de mantener las condiciones pacíficas y procurar la cooperación en los grupos, suelen tener habilidades verbales y no verbales como canales de comunicación con los demás. Esta inteligencia, se basa en dos tipos de capacidades: la empatía y la habilidad de manejar las relaciones interpersonales.

Cerebralmente se localiza en los lóbulos frontales, en el lóbulo temporal derecho y en el sistema límbico. Se refiere a las habilidades que ostentan los vendedores, sacerdotes, líderes políticos, profesores, consejeros, tutores, trabajadores sociales.



Una manera de estimularla en los niños es promover que participen en grupos como tutores de otros niños con necesidades educativas especiales, que funjan como dirigentes de equipos, que colaboren en la resolución no violenta de conflictos dentro del salón de clases, en general, propiciar el aprendizaje colaborativo (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

## **INTELIGENCIA INTRAPERSONAL**

Manifiesta en el autoconocimiento, el acceso personal a los aspectos emocionales, lo que permite crear un modelo preciso y verídico de sí mismo, así como emplearlo de forma eficiente en la vida. Supone la habilidad de discriminar las emociones, reconocerlas, actuar en consecuencia además de recurrir a ellas para orientar y comprender la conducta propia.

Da cabida al control y reflexión de los pensamientos y sentimientos, al mismo tiempo posibilita hacer conciencia de las potencialidades y limitaciones, es decir, fomenta una autoimagen concreta y realista, lo que procura una toma adecuada de decisiones al mismo tiempo que origina el alcance de metas en la vida.

Podría decirse que es el conducto que vincula a la persona con su interior, está dispuesta en las amígdalas de ambos hemisferios cerebrales, en el sistema límbico. Está presente en los psicoterapeutas, líderes religiosos, teóricos de la filosofía y la psicología.

En el área de la educación, esta inteligencia se ve favorecida con programas de educación de las emociones de forma que se ayude a los alumnos a conocerse para incrementar su autoestima, incrementar sus posibilidades de superar sus errores y evitar sentimientos de inferioridad. Ofrecerles dentro del aula espacios



independientes, silenciosos para el trabajo individual y estrategias como tiempo fuera o llevar un diario para la reflexión, implementar estrategias de pensamiento para la metacognición.

#### 2.2.3.1.7 OTROS TIPOS DE INTELIGENCIAS

Gardner (1999), planteó la probable existencia de otros tipos de inteligencia sin llegar aún a un consenso, estos son:

##### INTELIGENCIA NATURALISTA

Este tipo de inteligencia, surge en la obra de Gardner posterior a la identificación de las anteriores. Supone la facultad de reconocer diferencias entre los distintos tipos de flora y fauna del entorno y la sensibilidad ante todo tipo de fenómenos y formaciones naturales. Así mismo, conlleva la cualidad de distinguir entre las cosas animadas de las inanimadas.

En los niños queda de manifiesto en la preferencia de la investigación de los diversos elementos de la naturaleza, en disfrutar del contacto con el medio ambiente, en la preparación de alimentos a partir de componentes naturales, preferencia por ver crecer las plantas, cuidar jardines, investigar el funcionamiento de las cosas, proteger mascotas. Se encuentra situada en el lóbulo parietal izquierdo que permiten distinguir cosas vivas e inanimadas, además de ciertas áreas del hemisferio derecho.

Durante el proceso de desarrollo de la inteligencia naturalista, se van desplegando diversas habilidades del pensamiento como la observación, reflexión, establecimiento de conexiones, clasificación, integración, y comunicación de percepciones acerca del mundo natural y humano. Dichas habilidades son



aplicables a cualquier aprendizaje, sobre todo en actividades de investigación (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

La estimulación de este tipo de inteligencia va en función de visitar zoológicos, asignarles a los niños actividades de cuidado de mascotas y plantas, enseñarles a sembrar, a preparar alimentos, realizar actividades al aire libre donde se les enseñe a preservar el medio ambiente y las especies animales y vegetales en extinción, hacer colecciones de minerales y álbumes de elementos naturales.

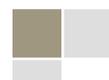
### **INTELIGENCIA EXISTENCIAL, INTELIGENCIA ESPIRITUAL E INTELIGENCIA MORAL**

Representadas por la capacidad y sensibilidad de explorar profundamente cuestiones relacionadas a la existencia humana, como el origen de la humanidad, el sentido de la vida y la muerte. Aún se encuentran en vías de aceptarse como inteligencias dado que no se cubren los parámetros que Gardner marca como fundamentales para ser consideradas tipos de inteligencia como tal.

Sobre la base del trabajo de Howard Gardner, la escuela debiera de tomar en cuenta las habilidades y los intereses específicos que los alumnos traen al entorno educativo, para diseñar actividades que cimienten a partir de esas habilidades, en lugar de concentrarse únicamente en “corregir sus debilidades”.

Es así que, el abordar la teoría de las inteligencias múltiples abre la perspectiva para concebir al sistema educativo desde un punto de vista diferente al tradicional, al comprender que cada alumno tiene potenciales diversos.

El aprendizaje está basado en un modelo que se fortalece en contacto con las habilidades, intereses y cultura del estudiante. Además, la escuela debiera



concebir la diversidad en los salones de clase como un recurso y no como un problema. Al contrario que en el concepto de enseñanza estandarizado y tradicional, se valora la diversidad y las diferencias individuales y el proceso de aprendizaje se encuentra diseñado para estructurarse sobre la base de las habilidades y los aportes del alumno al proceso educativo, esto se posibilita a partir de concepciones como la de Gardner.



## CAPÍTULO TRES

# LAS EMOCIONES, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

---

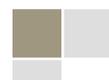
“El niño está hecho de cien...  
El niño tiene cien lenguas,  
cien manos, cien pensamientos,  
cien maneras de pensar, de jugar y de hablar.  
Cien siempre cien  
maneras de escuchar, de sorprenderse, de amar.  
Cien alegrías para cantar y entender,  
cien mundos que descubrir, cien mundos que  
inventar, cien mundos que soñar”

Loris Malagusi

### 3.1 LAS EMOCIONES

#### 3.1.1 DEFINICIÓN, COMPONENTES Y FUNCIONES DE LA EMOCIÓN

El objetivo del presente trabajo es la propuesta de una intervención de desarrollo emocional en el ámbito educativo de los niños preescolares, es por ello importante hacer una revisión de los diferentes componentes emocionales enlazándolos con la teoría de las inteligencias múltiples puesto que brinda el soporte para la intervención pedagógica.



Etimológicamente, el término emoción proviene del latín “moveré” que significa mover, con el prefijo “e” que le da direccionalidad; hacia afuera y de “emotio – onis” que alude al estado de ánimo asociado a una conmoción física. En conclusión, representa un movimiento hacia afuera, “un impulso que nace del interior y habla al entorno” (Filliozat, 1999, pág. 30).

También para Casassus, (2006), la emoción es el movimiento desde el centro de uno mismo hacia fuera y que se expresa en un impulso.

Para Rojas (1993), las emociones son “una agitación interior que se produce como consecuencia de sensopercepciones, recuerdos, pensamientos, y juicios que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas” (pág. 21). Son fenómenos multidimensionales que abarcan un conjunto de respuestas o procesos activados por un estímulo desencadenante, que incluye percepciones o evaluaciones de la situación, cambios físicos, y expresión o inhibición de conductas prototípicas.

El estudio de la emoción cruza por diferentes vertientes cada cual le otorga un peso diferente a algún componente específico. Así se enfatizan los aspectos fisiológicos de los procesos emocionales, de relación consigo mismo o con los demás.

Para Sroufe (2000), las emociones son reacciones subjetivas a la experiencia que se asocian con cambios fisiológicos y conductuales (pág.18). Según Bukatko (2009), las emociones son un conjunto de comportamientos producidos en respuesta a algún evento interno o externo. Contemplan un componente fisiológico que involucra cambios en la actividad del sistema nervioso autónomo como el



ritmo cardíaco o respiratorio. Involucran un componente expresivo como la expresión facial que especifica la emoción como la sonrisa, el llanto, la carcajada.

Así mismo, las emociones contemplan un componente experiencial que corresponde al sentimiento subjetivo o el juicio cognitivo que la persona conserva sobre tener una determinada emoción; la manera en la que una persona interpreta y evalúa una emoción está relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo que posea y las experiencias que haya vivido.

De acuerdo a Bisquerra (2000), la emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como una respuesta a un acontecimiento externo o interno” (pág. 61). Son reacciones afectivas, medianamente espontáneas ante eventos significativos, su duración puede ser desde segundo hasta varias horas.

Así mismo, Bisquerra (2000), señaló una diferencia del término emoción de afecto, sentimiento, estado emocional y estado de ánimo. Dichos términos los define de la siguiente manera:

- ➔ **Afecto:** cualidad de la emoción, que puede ser positiva o negativa.
  
- ➔ **Sentimiento:** puede describirse de varias maneras; puede ser el componente subjetivo o cognitivo de las emociones, o bien, un sentimiento es una emoción que se prolonga en el tiempo, puede ser indefinido. Para Frijda (1991, citado en Bisquerra 2000, pág. 67), los sentimientos son disposiciones a responder emocionalmente a un objeto específico. Los



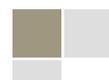
sentimientos son actitudes que se originan a partir de una emoción, pero perduran más allá del estímulo que los produce.

Para Le Doux (1999, citado en Bisquerra 2000, pág. 67), los sentimientos son emociones voluntarias y pueden ser positivos o negativos, son más duraderos y estables que la emoción aguda. Lazarus (1991 citado en Bisquerra 2000, pág. 66), formula que el término sentimiento se emplee en la descripción de una percepción sensorial, en la toma de conciencia de sensaciones corporales.

- **Estado emocional:** puede tener un sentido más amplio que el que corresponde al término emoción puesto que un suceso determinado puede generar múltiples emociones, que pueden confundirse y vivirse como una sola; “diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un acontecimiento”, puede durar días o semanas (Roselló, 1996 citado en Bisquerra 2000, pág. 67).
  
- **Estados de ánimo:** dependen de la valoración global que se tenga del medio ambiente del individuo, es un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones agudas, su duración es indefinida, varía de horas hasta años. Además de la duración, lo que diferencia al estado de ánimo de la emoción aguda, es que ésta última depende de la valoración que se tenga hacia un objeto determinado.

Por su parte, Damasio (2005, pág. 52) establece tres estados diferentes:

- 1) Estado de sentimiento o sensación que puede ser representado inconscientemente



2) Estado de emoción que puede ser desencadenado y ejecutado inconscientemente

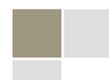
3) Estado de sentimiento hecho consciente en el que es indispensable que el sujeto sea consciente de sus sentimientos

A partir de estos estados, Damasio (2001) hace una distinción entre sentimiento y emoción. Bajo esta propuesta, las emociones resultan ser más públicas mientras que los sentimientos de éstas (que constituyen la percepción consciente de los cambios físicos) son subjetivos, individuales; de acuerdo al autor...“las emociones, y las sensaciones de las emociones, respectivamente, son el principio y fin de una progresión, pero la relativa exhibición pública de las emociones y la completa privacidad de las sensaciones correspondientes indican que los mecanismos a lo largo de ese continuo son bastante diferentes” (pág. 52).

Filliozat (1999, pág. 30), coincide al referir que las emociones pueden surgir a partir de un recuerdo, un pensamiento o un acontecimiento exterior. Una emoción puede desencadenarse aún sin un pensamiento consciente aunque regularmente las emociones requieren de un proceso cognitivo puesto que se necesita identificar y significar una percepción para desatar una emoción determinada.

Bisquerra (2000, pág. 61), describe el proceso de aparición de una emoción de la siguiente manera:

- 1) Una persona consciente o inconscientemente, evalúa un acontecimiento como relevante respecto a un objetivo personal que es valorado como importante. La emoción es positiva cuando el



evento supone un avance hacia el objetivo y es negativa cuando supone un obstáculo

- 2) La emoción predispone a actuar. A veces de forma urgente, por ejemplo cuando uno se siente amenazado
- 3) La vivencia de una emoción tiende a ir acompañada de reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y voluntarias (expresiones faciales y verbales, comportamientos, acciones)

Esquemáticamente, el proceso de la vivencia emocional quedaría de la siguiente manera:

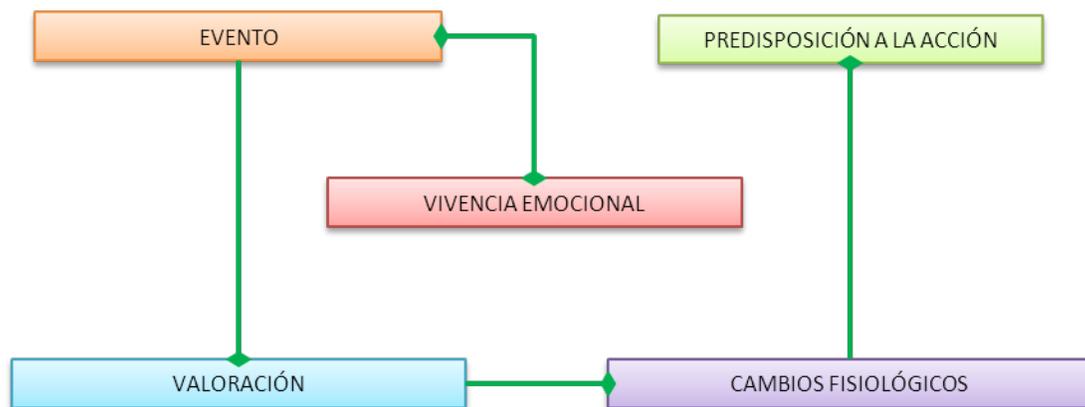
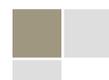


FIGURA 3. PROCESO DE LA VIVENCIA EMOCIONAL SEGÚN BISQUERRA (2000)

Casassus (2006, pág. 75), considera que “las razones de nuestras acciones se encuentran “dentro” de nosotros y no son “causadas” sino “disparadas” por un suceso que ocurre “afuera”. Las emociones son entonces, reacciones fisiológicas ante situaciones externas, pero los sucesos exteriores “disparan” distintas reacciones; es por ello que el esclarecimiento de las acciones se halla en el

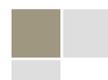


interior de cada persona en las condiciones personales que pueden ser conscientes o inconscientes y no en los estímulos externos. Las emociones, entonces, son generadas por evaluaciones cognitivas (conscientes o inconscientes) de acontecimientos externos.

Feshler y Russell (1994 citado en Filliozat, 1999, pág.31) señalan cuatro dimensiones separadas que definen a las emociones que son la biológica, subjetiva, propositiva y social.

En tanto, Bisquerra (2000, pág. 62), cita tres niveles de manifestación emocional:

- ➔ **Neurofisiológico:** implica el sistema nervioso central (núcleo neurológico de las emociones), específicamente el sistema límbico, el sistema nervioso vegetativo, el sistema nervioso periférico somático que actúan a nivel de neurotransmisores y a nivel hormonal.
  
- ➔ **Comportamental:** se refiere a la conducta que presenta una persona generada por una emoción determinada, lo que permite inferir de qué emoción se trata. Incluye la expresión facial, las características del discurso (inflexiones o tono, volumen, velocidad) el lenguaje corporal en general, es factible de poderse “disimular” u ocultar a los otros.
  
- ➔ **Cognitivo:** relacionado con la experiencia subjetiva de las emociones, se equipara al término sentimiento. Es la denominación que se le da a lo que se siente, en los niños, dicha denominación está limitada al dominio del lenguaje.



Bloch (2002, citado en Casassus, 2006, pág. 74), refiere tres niveles de activación de la emoción, que son la actividad fisiológica, el comportamiento expresivo y la experiencia interna sin marcar un orden secuencial.

Para Sroufe (2000 pág.20), las funciones que tienen las emociones son comunicar estados internos a otros, estimular la competencia exploratoria en el medio y alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia. De igual forma, el autor asienta que las reacciones emocionales al comunicar necesidades, intenciones o deseos cumplen con una función social dado que, como especie humana “socialmente dependiente”, se requieren para la convivencia en grupo.

Bisquerra (2000, pág. 63), considera la emoción en su función social a partir del carácter informativo en dos dimensiones que posee. La emoción le brinda información al individuo y a los demás con los que convive les comunica intenciones, suministran datos sobre el sentir personal y sirven para influir en los demás.

En la dimensión personal de las emociones, el mismo autor, señala que las emociones afectan la percepción, atención, memoria, razonamiento, creatividad y organización cognitiva (Bisquerra 2000, pág. 64).

### **3.1.2 CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES**

Hablar de cuáles son las emociones o cuantos tipos de emociones existen, resulta ser una tarea compleja, dado que no hay consenso en ello.



Johnson – Laird & Oatley (2000, pág. 458), clasifican a las emociones en tres categorías, a partir de considerarlas como comunicaciones internas y externas del cerebro y por lo tanto, básicas en los procesamientos cognitivos:

- ➔ **Emociones básicas.-** son innatas y comunes a todas las sociedades, son procesadas por el cerebro casi de manera autónoma e inconsciente.
  
- ➔ **Emociones orientadas hacia un objetivo.-** relacionadas a un objeto conocido por medio del apego, cuidado parental, deseo sexual y disgusto; se sintetizan en la atracción y rechazo. Están presentes en todas las culturas, su resonancia cerebral depende de la relación entre el objeto y la representación mental del objeto, es por ello, que no puede haber una experiencia consciente sin el reconocimiento del objeto de la emoción.
  
- ➔ **Emociones complejas.-** son elaboraciones para las dos categorías anteriores, son sociales, dependen de evaluaciones conscientes y hacen referencia a los modelos mentales del yo y los otros. Incluyen a las emociones como el remordimiento, indignación, orgullo, amor romántico, vergüenza.

Para estos autores, las cogniciones involucradas en algunas emociones básicas, la totalidad de las emociones orientadas y las complejas, varían entre las diferentes sociedades y culturas, ya que reflejan diferentes normas y convenciones sociales, en especial, modelos adquiridos en la infancia a través de los padres o cuidadores.

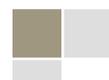


Damasio (2001, pág. 346-347), considera en su teoría, tres tipos de emoción:

- **Emociones primarias.**- contempla seis emociones; felicidad, tristeza, miedo, cólera, sorpresa y disgusto
  
- **Emociones secundarias.**- entre estas se agrupan la turbación, los celos, la culpa y el orgullo. Son producidas por una mezcla o son derivadas de las primarias
  
- **Emociones de fondo.**- son de larga duración, Damasio postula que son la base en la que se soporta la vida emocional, sobre las que se dan los estados de ánimo. Contemplan el bienestar, la calma, la tensión

Damasio, diferencia los estados de ánimo y las emociones de fondo en la medida en que éstas últimas, no están dirigidas a un objeto particular y cuando se prolongan, son responsables de los estados de ánimo. Los estados de ánimo se dan cuando una emoción de fondo es especialmente duradera (días, meses, años), podría decirse que los estados de ánimo son emociones de fondo de gran duración.

Plutchik (1988, pág.100) planteó las emociones como patrones adaptativos tomando como precepto el hecho de que las emociones cumplen una función para la supervivencia de la especie. Estableció que el análisis funcional de las emociones se debe relacionar a los aspectos subjetivos e introspectivos, reconociendo al mismo tiempo que la mayoría de las emociones son estados mixtos fundados en emociones más primarias.



Para Plutchik, las emociones son organizadoras positivas de la vida de las personas, funcionales y adaptativas de la conducta. Desde su visión, no existen emociones buenas ni malas puesto que cada una reviste al sujeto de un estado de preparación único que le permite reaccionar a una situación en concreto. Plantea la existencia de ocho emociones básicas bipolares que son biológicamente primitivas, activadas por comportamientos que son de alto valor para la sobrevivencia y sitúa tres tipos de lenguajes que pueden describir estados emocionales, (ver tabla 4).

LENGUAJE SUBJETIVO	LENGUAJE CONDUCTUAL	LENGUAJE FUNCIONAL
MIEDO , TERROR	RETIRO, ESCAPAR	PROTECCIÓN
RABIA, FURIA	ATACAR	DESTRUCCIÓN
ALEGRÍA, ÉXTASIS	UNIR, POSEER	REPRODUCCIÓN
TRISTEZA, DOLOR	PERDER CONTACTO	DEPRIVACIÓN
ACEPTACIÓN, ANSIAS	COMER	INCORPORACIÓN
DISGUSTO, AVERSIÓN	VOMITAR, DEFECAR	RECHAZO
EXPECTACIÓN, VIGILANCIA	DETECTAR	EXPLORACIÓN
SORPRESA, ASOMBRO	PARAR	ORIENTACIÓN

FIGURA 4. EMOCIONES BÁSICAS Y LENGUAJES SEGÚN PLUTCHIK (1988)

Además, para Plutchik (1988, pág. 111) las emociones primarias pueden expresarse en distintas intensidades y se pueden fusionar para formar otras emociones, que son las secundarias. Esboza un modelo tridimensional circunflejo que consiste en un círculo o rueda de emociones en la que la mezcla de las más elementales da como resultado experiencias emocionales diferentes, de esta forma, algunas emociones son fundamentales o primarias y otras son derivadas o secundarias.



En la descripción y clasificación de las emociones, Plutchik distingue cuatro dimensiones; las emociones son positivas o negativas; primarias o mixtas; opuestas y variadas en intensidad. En su modelo (ver figura 5), las combinaciones formadas por dos emociones básicas son diadas; las adyacentes en el círculo son las diadas primarias y las que están separadas entre sí por una tercera son las diadas secundarias. A mayor separación entre dos emociones menos posibilidad de que se mezclen. La dimensión vertical en forma de cono representa la intensidad y el círculo representa los grados de similitud entre las emociones, los ocho sectores designan las ocho emociones básicas acomodadas en cuatro pares de opuestos, las emociones en los espacios en blanco, son las diadas primarias que son mezclas de dos emociones primarias.

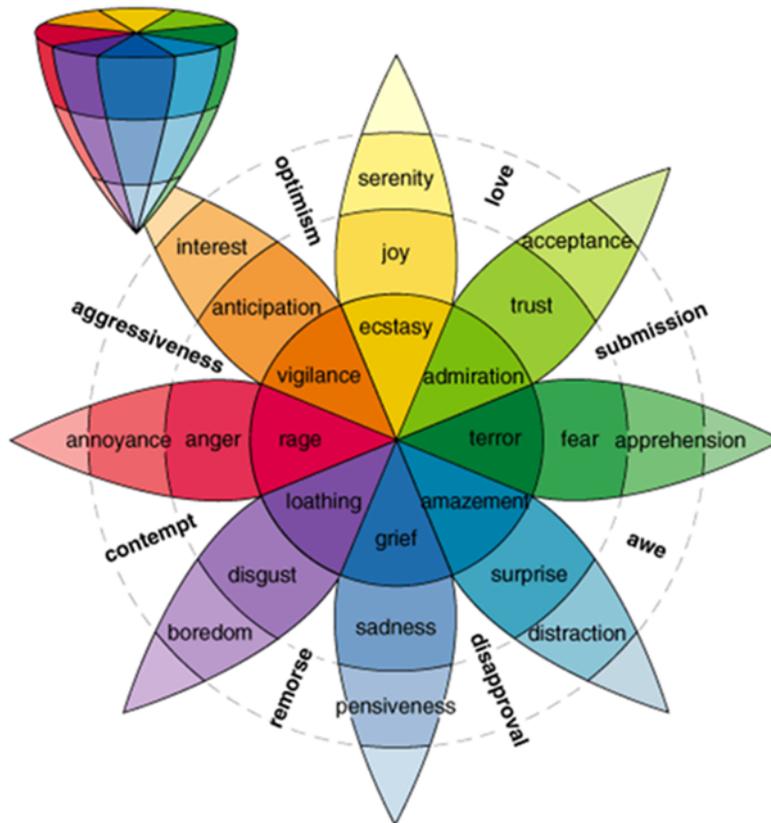


FIGURA 5. RUEDA DE LAS EMOCIONES SEGÚN PLUTCHIK  
<http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Nature-of-emotions.htm>



Bisquerra (2000, pág. 89), toma en consideración cuatro dimensiones para clasificar las emociones. Las dimensiones referidas son:

- ➔ **Polaridad.-** las emociones se encuentran situadas en un eje bipolar en el que los extremos representan emociones antagónicas. Wundt señala que, considera que las emociones están en un espacio tridimensional con los ejes placer – displacer, excitación – inhibición, tensión – relajación.
  
- ➔ **Especificidad.-** es el aspecto cualitativo de la emoción, la califica, le da un nombre, la “etiqueta”.
  
- ➔ **Intensidad.-** se refiere a la fuerza con la que se vive una emoción, lo que le hace tener una denominación diferente a las emociones de su misma familia. Es cuantitativa, indiferenciada, inespecífica, propia de las emociones agudas.
  
- ➔ **Temporalidad.-** alude a la duración de las emociones, pueden ser agudas por su duración breve o conformarse como fenómenos afectivos (estados de ánimo o estados emocionales) más prolongados.

Bisquerra (2000, pág. 91) basándose en los atributos arriba señalados, describe que “se pueden experimentar muchísimos estados emocionales... el reto está en sistematizarlos en una clasificación coherente”. Explica que pese a todos los intentos clasificatorios, un punto de encuentro es que “las emociones están en un eje que va del placer al displacer”, por ello, propone la existencia de emociones positivas y negativas además de las ambiguas. La denominación positiva o negativa, no es representativa de que sean emociones buenas o malas.



- ➔ **Emociones negativas.**- se caracterizan por ser eminentemente desagradables, aparecen ante una amenaza, pérdida o bloqueo de una meta; para afrontarse se requiere de movilización interna de energía.
  
- ➔ **Emociones positivas.**- son agradables, se perciben ante el alcance de una meta; el afrontamiento consiste en el disfrute y bienestar
  
- ➔ **Emociones ambiguas.**- no resultan ser ni positivas ni negativas, o bien, pueden ser ambas de acuerdo al contexto o circunstancia. El rasgo que comparten con las emociones positivas es la brevedad en el tiempo y con las negativas es la movilización interna de energía para afrontarlas.

Para el mismo autor, las emociones básicas, primarias, elementales o puras se caracterizan por una expresión facial singular y una manera de afrontamiento típica como puede ser ante el miedo huir o ante la ira el ataque. Las emociones complejas las considera derivaciones de las básicas, no poseen una expresión facial clásica ni una tendencia a la acción específica, sino más bien, circunstancial.

De igual forma, agrupa a las emociones de la misma especificidad en familias que se diferencian en la intensidad o complejidad que es la combinación de distintas emociones básicas. Bajo tales conceptualizaciones, es que Bisquerra (2000), crea una propuesta clasificatoria ilustrada en la figura 6.



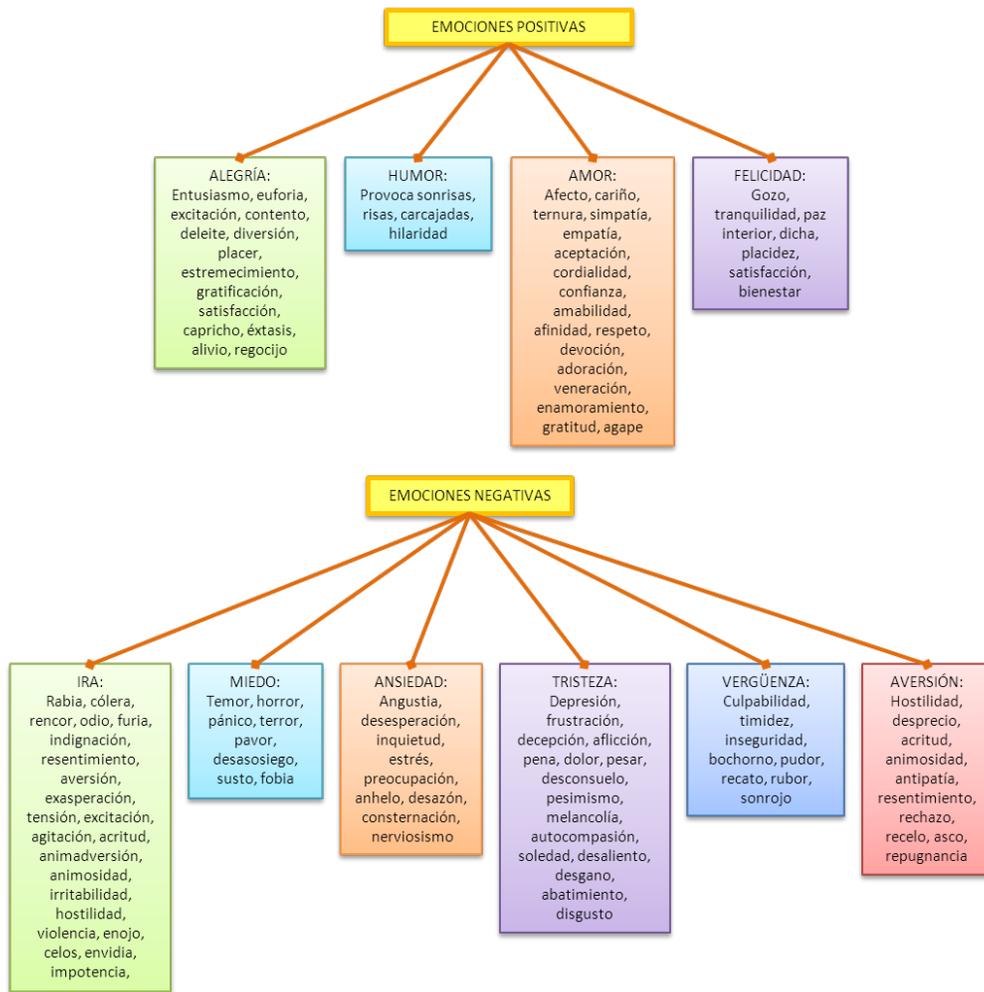
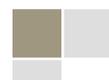


FIGURA 6. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES SEGÚN BISQUERRA, (2000, pág. 96)

### 3.1.3 FUNDAMENTOS FISIOLÓGICOS DE LA EMOCIÓN

Se considera importante hacer un espacio para abordar algunos aspectos fisiológicos de la emoción dado que resulta innegable la existencia de un vínculo necesario entre los fenómenos mentales y los corporales. La existencia de la mente, la razón, la inteligencia y del lenguaje dependen de la existencia de un cerebro y rutas neuronales, que a su vez se deben a un extenso historial de procesos adaptativos.



A lo largo de su historia fisiológica, el ser humano desarrolló características que lo han diferenciado de otros animales de forma significativa. Las diferencias relevantes entre otros animales y los hombres en el estudio de las emociones tienen que ver con la disposición fisiológica y con lo que la especie ha logrado en función de aquella.

El estudio fisiológico de las emociones tiene entre los investigadores iniciales a William James, Carl Lange y Walter Cannon (Calhoun & Solomon, 1984, pág. 143). James y Lange, sostenían que la conducta emocional, al igual que cualquiera activada por un estímulo relevante, se origina en la corteza cerebral, por ello, la experiencia emocional consistía en el feedback sensorial de esa conducta, es decir:

... los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho existente y que nuestro sentimiento de esos cambios a medida que ocurren es la emoción (pág. 143)

Para James, el estado mental correspondiente a una emoción, no se presenta inmediatamente después de la percepción del estímulo, sino que entre ambos se interponen las manifestaciones corporales, por ello, una persona se sentiría triste porque llora, está enojada porque ataca (ver figura 7).



FIGURA 7. SECUENCIA ENTRE EL ESTÍMULO Y LA EXPERIENCIA EMOCIONAL SEGÚN JAMES (CALHOUN & SOLOMON, 1988)



Es entonces que para James, la emoción resulta ser un producto de la percepción de actos reflejos en todo el organismo, en especial, en las partes viscerales, mientras que Lange enfatiza la percepción de los cambios vasomotores lo que conforma la emoción (James en Calhoun & Solomon, 1988, pág. 147).

Por otra parte, Walter Cannon basándose en investigación animal, aclaró que la emoción no puede ser únicamente considerada como la percepción de los cambios en el sistema visceral, si bien afirma que exista correlación, más bien, se debían a estados de activación que predisponían al sujeto que percibía un estímulo a una acción consecuente. De ahí deriva su definición de emoción como un estado de hipervigilancia al que se asocia una disposición para la acción. Reconoció que las emociones resultaban ser reacciones de las neuronas del tálamo desde donde surgían impulsos motores (Cannon, 1927, citado en Calhoun & Solomon, 1988, pág. 159).

Dicha reacción de emergencia produce una reacción fisiológica específica que acompaña a cualquier estado en que debe emplearse energía física, de manera indiferenciada al tipo de emoción que se experimenta, redistribuyendo el flujo de sangre en las zonas del cuerpo para que los suministros de energía alcancen los músculos y órganos clave.



FIGURA 8. PROPUESTA DE CANNON PARA LA EXPERIENCIA EMOCIONAL (CALHOUN & SOLOMON, 1988)



Cannon, consideraba que los signos físicos de las emociones (como los cambios en el latido cardíaco, en la respiración o la transpiración), eran resultado de la activación del sistema simpático del sistema nervioso autónomo. La importancia de su trabajo radica en que abrió la puerta a la investigación sobre la localización de las áreas cerebrales asociadas a las diferentes emociones.

James Papez en 1937, propuso una teoría que iría más allá de lo que Cannon postuló, al considerar que el funcionamiento de las emociones no se encontraba establecido en un solo centro cerebral, sino en un circuito cerebral, llamado circuito de Papez, compuesto por el hipotálamo, tálamo anterior, circunvolución del cíngulo e hipocampo (Ballús, C., s.f.)

Posteriormente, Paul Mc Lean planteó la teoría del cerebro triúnico en la que esbozaba que el cerebro humano son en realidad tres cerebros (figura 9).



FIGURA 9. CEREBRO TRIÚNICO SEGÚN McLEAN

Sobre de estas ideas, en 1999, Le Doux (2000, citado en Lewis & Haviland – Jones, pág. 152), ha trabajado sobre la anatomía de la amígdala y su intervención



en los procesos emocionales llamándola “el computador emocional”, considerándola clave en funciones como la asignación del valor de gratificación de un estímulo externo, el condicionamiento del miedo ante nuevos estímulos, la autoadministración de estimulación cerebral gratificante y la participación en una serie de respuestas autonómicas y conductas típicas de las reacciones emocionales. A partir de sus investigaciones en animales sobre el condicionamiento del miedo, halló la existencia de una doble vía de la emoción.

En el modelo de doble vía, participa un nivel innato que tiene su origen en la historia evolutiva de la especie, en la cual, la información es procesada rápida, automática e inconscientemente por el sistema límbico y un segundo nivel cognitivo dependiente del aprendizaje, donde la información es evaluada conscientemente por las vías corticales (Le Doux, 2000, en Lewis & Haviland – Jones, pág. 154).

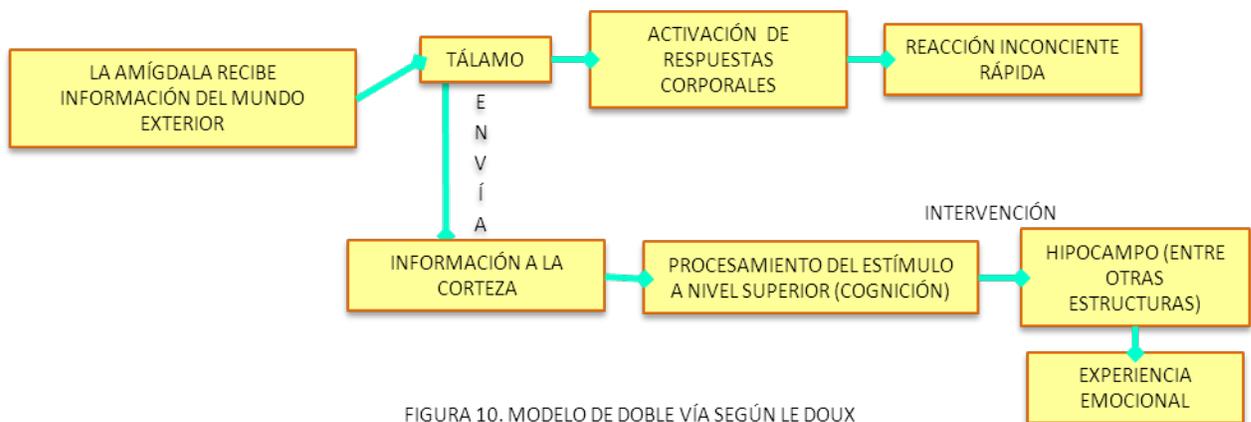


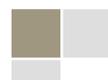
FIGURA 10. MODELO DE DOBLE VÍA SEGÚN LE DOUX

Investigaciones posteriores de Damasio (2000, pág. 79), han contribuido a considerar que existen “sistemas relacionados con patrones cerebrales separados” y no un solo sistema cerebral de procesamiento de emociones, arguye que el “cerebro emocional” da explicación a las emociones básicas, no así a las secundarias en donde participarían las cortezas prefrontales y somatosensoriales,



así señala que las emociones tienen un núcleo biológico común que puede ser perfilado de la siguiente manera:

- Las emociones son complejas colecciones de respuestas químicas y neurales que suceden en varias zonas cerebrales situadas en su mayoría en los núcleos subcorticales del tronco del encéfalo, hipotálamo, cerebro anterior basal y amígdala, que conforman un patrón neural y cumplen un papel regulador entre el organismo y el entorno
- Son procesos determinados biológicamente que dependen de estímulos bioreguladores encefálicos dispuestos de forma innata y establecidos durante la evolución de la especie. El aprendizaje y la cultura afectan algunos aspectos de su expresión otorgándole nuevos significados, al mismo tiempo, determinan lo que constituye el inductor adecuado de una emoción específica, diseñan la cognición y la conducta subsiguiente
- Los dispositivos que producen emociones utilizan un conjunto bastante restringido de regiones subcorticales, comenzando en el tronco del encéfalo y ascendiendo hasta el cerebro
- Los dispositivos se activan automáticamente sin deliberación consciente
- Todas las emociones utilizan el cuerpo como espacio de presentación abarcando el sistema visceral, vestibular y músculo – esquelético, también afectan a numerosos circuitos cerebrales. El conjunto complejo de estos cambios a nivel corporal y cerebral constituye el sustrato de los patrones neurales que finalmente se convierten en sentimientos de la emoción



- ➔ La percepción subjetiva de la emoción, que denomina como “sentimiento del sentimiento” aparece posterior al cambio fisiológico, al sentir los cambios relativos al estado corporal y cognoscitivo y tras la aplicación de la consciencia al conjunto total de fenómenos. La secuencia va desde la emoción a sensaciones hasta sensaciones de sentimiento que es la toma de consciencia de la emoción sentida (ver figura 11)



FIGURA 11. TOMA DE CONSCIENCIA DE LA EMOCIÓN SENTIDA SEGÚN DAMASIO (2000)

Otro aspecto importante al considerar las propiedades neurofisiológicas de las emociones, es el concepto de plasticidad neuronal, planteado por Richard Davidson y colaboradores (Slagter, Davidson, & Lutz, 2003) quienes aseguran que es un atributo intrínseco del sistema nervioso que hace referencia a la capacidad del cerebro de cambiar estructural y funcionalmente. Dicha habilidad se preserva a lo largo de la vida, es consecuencia obligatoria de la actividad neuronal y es viable en función de la experiencia y el aprendizaje.

Davidson, hizo hincapié en el rol que juega la corteza prefrontal, junto con la amígdala y el hipocampo en el entendimiento de diversos aspectos de las emociones, en especial en la regulación emocional que se refiere a los procesos

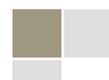


que refuerzan, suprimen o mantienen la respuesta emocional y en las diferencias individuales del estilo afectivo, es decir, las diferencias individuales consistentes en los parámetros básicos de reactividad y regulación emocional.

De la misma manera, considera la relación que guardan los lóbulos frontales, la amígdala y el hipocampo con el resto del cuerpo, en especial con los sistemas inmunológico, endócrino y el nervioso autónomo puesto que es patente la influencia de las emociones sobre la salud mental y física (Davidson, 2000, pág. 904).

La importancia que revisten las investigaciones de Davidson, radica en que al identificar los mecanismos de reactividad emocional se logra un mayor entendimiento sobre la operación sinérgica de los factores genéticos y experienciales en la conformación de las emociones y la personalidad, dado que se ha apreciado que las estructuras cerebrales antes citadas, son altamente influenciadas por el entorno emocional y la experiencia repetida (Davidson, 2001, pág. 245).

Las anteriores aseveraciones firmemente asentadas en la experimentación científica, en especial, el rol de la corteza prefrontal en la regulación de las emociones, influyen grandemente el ámbito de la educación y la psicoterapia al abrir la perspectiva de un desarrollo humano más armónico a partir de modificaciones neuronales originadas desde la intervención intencionada para lograr el aprendizaje y reaprendizaje de patrones de respuesta emocional. Tal sería el caso de la educación emocional, aspecto teórico que será abordado más adelante.



Las técnicas de manejo y educación emocional y la psicoterapia tomando como población objetivo a los niños, hallan plena justificación al margen de la neuroplasticidad al considerarse mecanismos de renovación de los circuitos cerebrales, dado que los cambios en el cerebro se suscitan desde las experiencias de aprendizaje, como refiere Le Doux, (2000, pág.136) “la psicoterapia es un proceso idóneo para tratar de enseñar al cerebro a desaprender algunas asociaciones emocionales aprendidas”.

A su vez, Davidson (2001) señala que, a pesar de la influencia hereditaria, la influencia ambiental cuando ocurre de forma repetida y sostenida en el tiempo, puede ser extremadamente poderosa y producir cambios duraderos en el cerebro. Es por ello que propone la creación de “programas de entrenamiento neurológicamente inspirados para transformar estilos afectivos disfuncionales en estilos más adaptativos” (pág. 203).

Greenberg (2000) sobre de las mismas nociones teóricas recalca la importancia de la zona prefrontal para el sano desarrollo emocional infantil por su plasticidad y por el largo período de formación que contempla su total desarrollo (hasta los veinte años), estableciendo conexiones con el resto del cerebro en función del aprendizaje y la experiencia. Propone de igual manera, la intervención a partir de técnicas específicas para crear nuevas conexiones y favorecer la maduración de las áreas prefrontales de forma que se aprecien beneficios tanto en los menores como en el medio ambiente en el que se desempeñen remitiéndoles una mayor calidad de vida.

Se han revisado hasta aquí, los aspectos básicos de las emociones haciendo patente la influencia que tienen sobre la vida de las personas desde el ámbito anatómico fisiológico hasta el subjetivo del sentimiento. A partir de esta



consideración teórica ha quedado justificada la necesidad de implementar acciones encaminadas a la prevención, al manejo y a la modificación de los aprendizajes emocionales, que resulten más funcionales para el desarrollo integral de la persona. Al situarlos en la etapa de la infancia, se pretende promover un mayor alcance dado que las estructuras conformativas de la personalidad en estas etapas aún están en ciernes.

### 3.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Con la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner facilitó el camino hacia la concepción de inteligencia emocional, aunque fue el psicólogo Reuven Bar - On en su tesis doctoral en 1988 el primero que habló de un "Cociente Emocional (CE)" paralelo al Cociente Intelectual (CI). Dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer (1990), acuñaron el término "inteligencia emocional". Posteriormente, el trabajo de Goleman, difundió más ampliamente el concepto en todo el mundo a través de su obra "La Inteligencia Emocional" en 1995.

Goleman (2000), por su parte, inició en 1995 el concepto de la inteligencia emocional como "la capacidad que permite a los seres humanos tener una autoconciencia de sus emociones, entender cómo se sienten los demás, aumentar la empatía y las habilidades sociales, para así mejorar las interacciones y el desarrollo social" (pág. 34). Es una serie de competencias emocionales y sociales que contribuyen a un desempeño personal de alto nivel.

Goleman incluye aspectos cognitivos y de la personalidad en su modelo de inteligencia emocional, ha sido mayormente aplicado a población adulta en el ámbito de la industria. Este autor considera cinco componentes fundamentales en



la inteligencia emocional, que divide en dos grupos de habilidades intrapersonales e interpersonales que se ilustran en la figura 12.



FIGURA 12. COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN GOLEMAN (2000)

Salovey y Mayer (1997, pág. 154), desde un modelo cognitivista, definieron la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, acceder, generar, regular reflexivamente las emociones, así como para promover el crecimiento emocional e intelectual. Dichas habilidades son importantes para lograr el éxito.

Mayer y Salovey (1990, pág. 186), consideran que

...diferentes tipos de personas pueden ser más o menos emocionalmente inteligentes. Los individuos emocionalmente inteligentes pueden ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los otros. Pueden estar más abiertos a aspectos positivos y negativos de la experiencia interna, más hábiles para etiquetarlas y cuando apropiadas, comunicarlas. Tal consciencia



conducirá frecuentemente a la regulación efectiva del afecto ente ellos mismos y los otros y así contribuir al bienestar

Postulan un modelo de inteligencia emocional en donde la definen como la habilidad de percibir, entender, manejar y usar las emociones para facilitar el pensamiento. Su modelo está estructurado con cuatro componentes:



FIGURA 13. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN MAYER Y SALOVEY (1997)

Reuven Bar – On desde los 80's, ha acuñado un modelo donde define la inteligencia emocional – social como:

Conjunto interrelacionado de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan qué tan bien nos entendemos a nosotros mismos y nos expresamos, entendemos a otros y nos relacionamos con ellos y lidiamos con las demandas diarias, retos y presiones (Bar – On, 2007)



Desde la dimensión interpersonal, Bar – On (2007) describe que ser emocional y socialmente inteligente engloba la habilidad de estar al pendiente de las emociones, sentimientos y necesidades de otros, de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. De igual manera, implica manejar de forma realista, flexible y efectiva los cambios personales, sociales y ambientales afrontando las situaciones inmediatas, resolviendo problemas y tomando decisiones necesarias acordes con la situación.

Para lograr esto, Bar – On señala que es necesario manejar las emociones propias, de forma tal que “trabajen a favor nuestro, no en nuestra contra, necesitamos ser lo suficientemente optimistas, positivos y automotivados” (Bar – On, 2007).

Las competencias emocionales sociales, las habilidades y facilitadores incluidos en el modelo de Bar – On, se basan en cinco metafactores y quince subfactores como se ilustra en la figura 14.

Bar – On (2005), creó tres instrumentos de medición del constructo teórico de su modelo de inteligencia emocional – social que son:

- **Inventario de Cociente Emocional de Bar – On (EQ – i / EQ – i 2.0).**- instrumento de autoreporte que puede ser aplicado desde los diecisiete años que mide conductas emocional y socialmente inteligentes que proveen un estimado de la inteligencia emocional – social. Consta de 133 ítems en forma de oraciones cortas que corresponden a cinco escalas de composición y quince subescalas que corresponden a los aspectos expuestos brevemente en la figura 14. Actualmente se cuenta con la segunda versión (EQ – i 2.0)

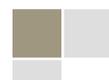
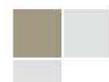




FIGURA 14. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL - SOCIAL SEGÚN BAR - ON (2007)



- ➔ **Inventario de Cociente Emocional de Bar – On 360 (EQ – 360).**- cuenta con ochenta y ocho ítems, que identifican el funcionamiento emocional – social basado en el autoreporte, posteriormente, se pueden comparar dichos resultados con la retroalimentación proporcionada por evaluadores que contemplan compañeros de trabajo, jefes, familia, amigos o clientes. Provee un perfil mucho más completo que ante la aplicación del EQ – i 2.0.

Tanto el EQ – i 2.0 como el EQ – 360 son ampliamente usados en la empresa para identificar las fortalezas de los empleados, de manera que se promuevan, así como los impedimentos de alta eficacia y las áreas que pueden ser desarrolladas para alcanzar el máximo funcionamiento.

- ➔ **Inventario de Cociente Emocional de Bar – On Versión para Jóvenes (EQ – i: YV).**- es un instrumento que al igual que los inventarios anteriormente descritos, se emplea para valorar el funcionamiento emocional – social en niños y adolescentes de siete a dieciocho años respectivamente, consta de sesenta ítems clasificados en siete escalas. Existe además una versión de treinta ítems que puede ser aplicada en los niños más pequeños o que tengan problemas de lectura o de atención.

Como puede apreciarse, los autores hasta ahora revisados, han fincado sus investigaciones en adultos y en ámbitos como la empresa o la educación universitaria. Shapiro, (1997, pág. 36) retomó conceptos de Goleman y sobre aspectos neurológicos, aplicándolos a población infantil, considera que pese a que hay predisposiciones emocionales innatas muy específicas (como ya ha sido revisado en el apartado de fundamentos fisiológicos), gracias a la plasticidad neuronal, pueden modificarse a través de pautas de actuación de los cuidadores. De esta forma, a través del aprendizaje de nuevas capacidades emocionales y



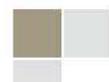
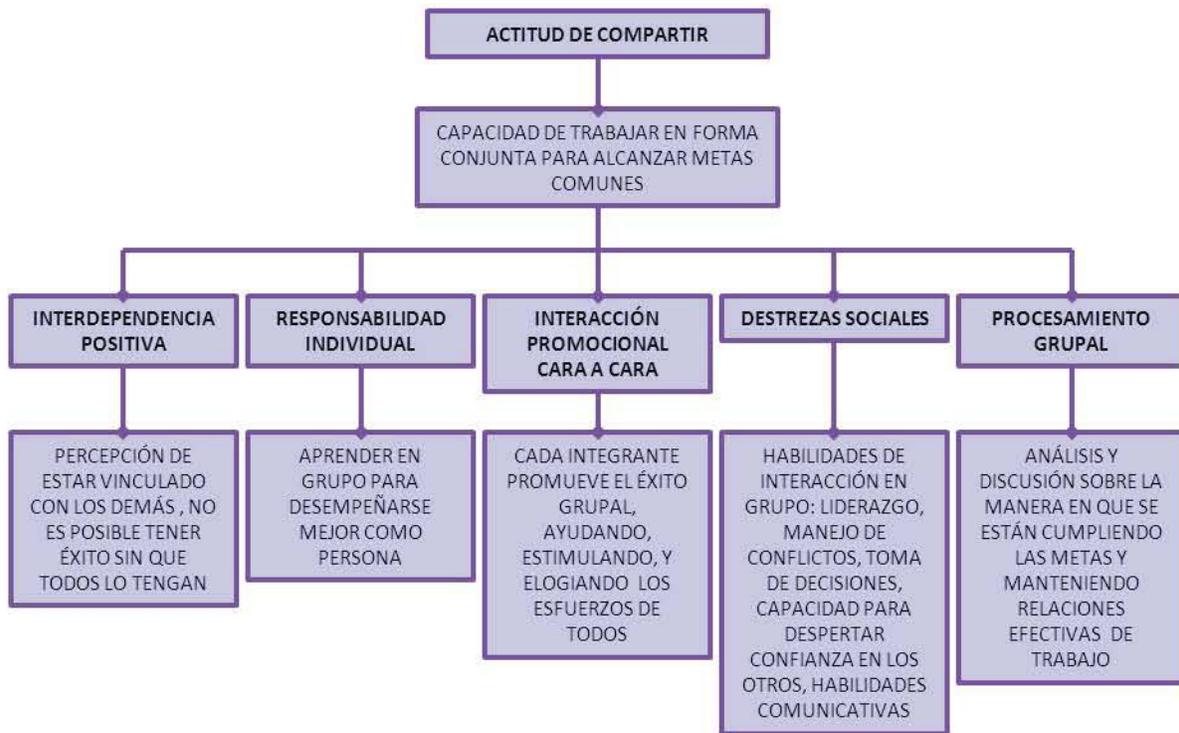
sociales, los niños crearían nuevas vías nerviosas y pautas bioquímicas que les posibilitarían mejor adaptación al medio.

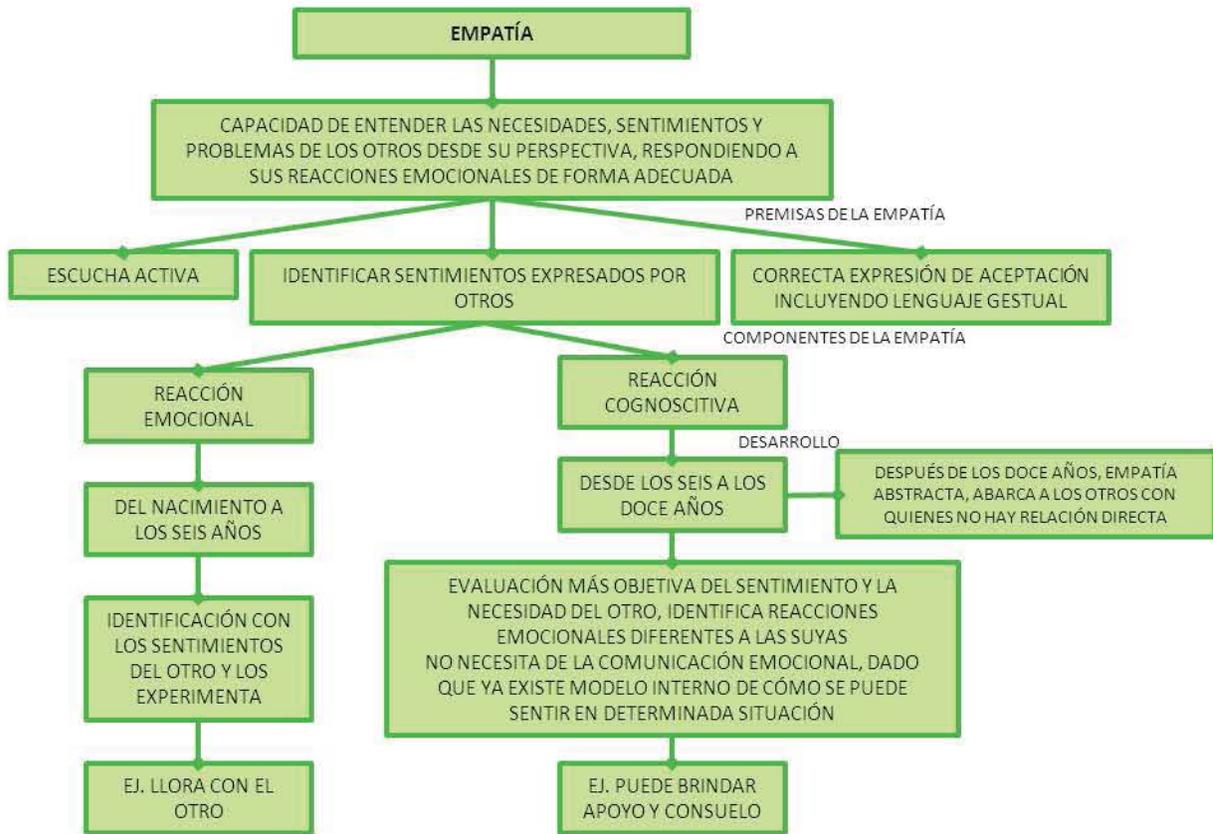
Tamayo, Echeverry y Araque (2006), basándose en las concepciones anteriormente señaladas, abordan la inteligencia emocional en los niños preescolares y crean un modelo, del que posteriormente emerge un instrumento psicométrico. Se describen las dimensiones de este modelo en la figura 15 dado que aborda a población latinoamericana y sobre todo, a la población preescolar, objetivo de la presente propuesta.

El instrumento que Tamayo, Echeverry y Araque (2006) postulan es el Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas de Preescolar (CIEMPRE) cuya estructura se plantea como instrumento de evaluación en la propuesta de intervención didáctica razón de la presente tesis.

El modelo de Tamayo, Echeverry y Araque (2006), los postulados de Bar – On (2007), al igual que Goleman (2000), se expresan desde la noción de competencias emocionales por que sitúa un conjunto de habilidades que se deben obtener facilitando así la concepción de intervenciones educativas con lo que halla justificación el proyecto motivo del presente trabajo.







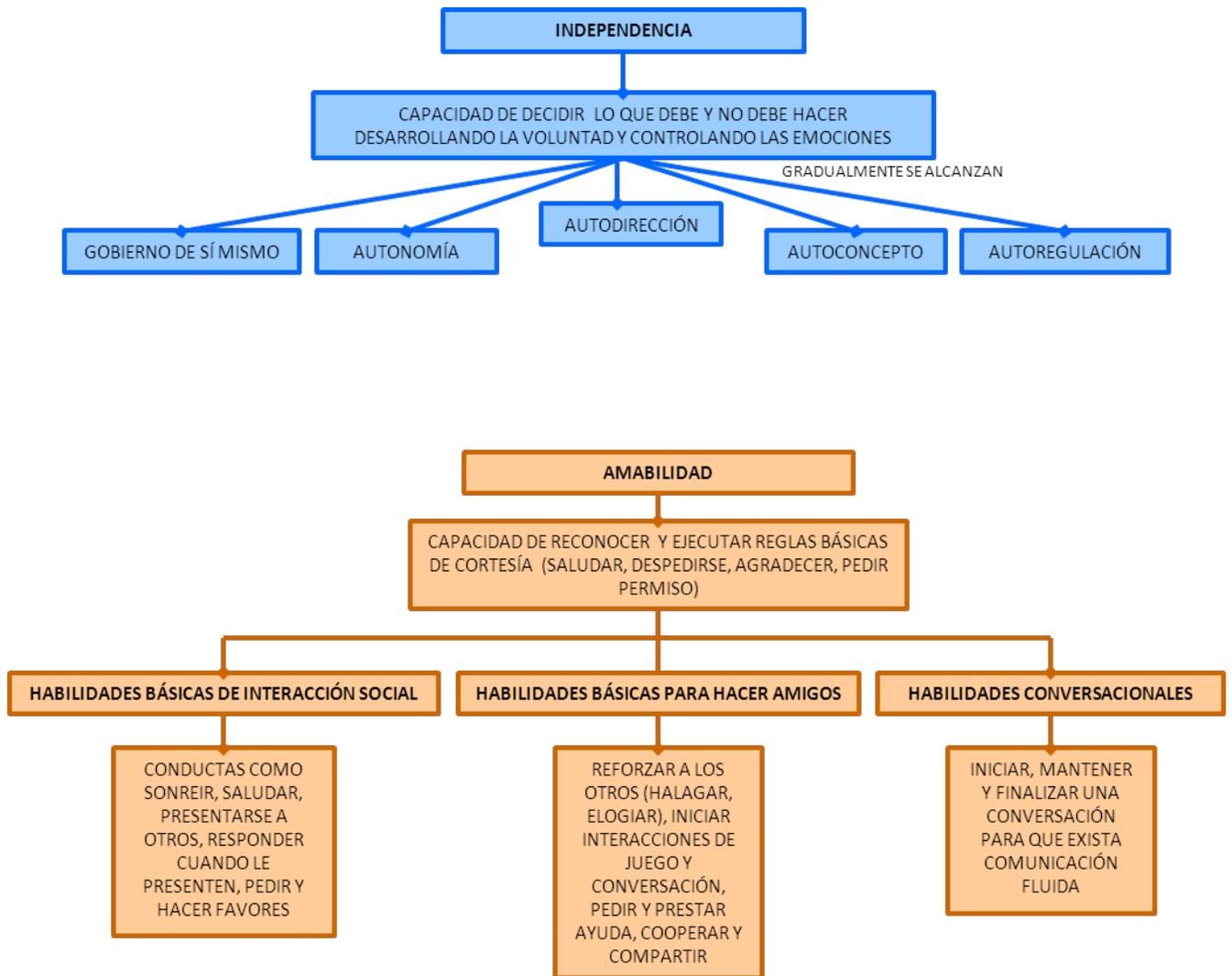


FIGURA 15. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS PREESCOLARES SEGÚN TAMAYO, ECHEVERRY Y ARAQUE (2006)

### 3.2.1 COMPETENCIA EMOCIONAL

Para Bisquerra, (2000), una competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar una actividad con un cierto nivel de calidad y eficacia, en esta concepción están presentes el saber, el saber ser y saber hacer.



Según indica Goleman (2000), por competencia emocional se entiende la capacidad de expresar los propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común. A su vez la competencia emocional se puede dividir en dos apartados o categorías relacionadas:

- ➔ Competencia emocional – personal.- hace referencia a la relación que se tiene con sí mismo, como la conciencia de uno mismo y de sus emociones, la motivación, el autocontrol, la autoconfianza, etc.
  
- ➔ Competencia emocional – social.- son las relaciones que se establecen con los demás como la capacidad de entender diferentes puntos de vista, la predisposición a ayudar altruistamente, la tolerancia y la flexibilización de planteamientos, la cooperación y el dinamismo grupal, etc.

Para Saarni (1997, pág. 200), desde el punto de vista del constructivismo social, la competencia emocional es la demostración de autoeficacia en elicitación emocionalmente la transacción social. Las habilidades que agrupa la competencia emocional son:

- ➔ Conciencia del propio estado emocional incluyendo la posibilidad de reconocer la experimentación de múltiples emociones y tener el conocimiento de no ser consciente de los propios sentimientos (inatención selectiva)



- ➔ Habilidad para discernir las emociones de los otros fundamentada en claves situacionales y expresivas que tienen consenso cultural con relación al significado emocional

Dentro de este aspecto, los niños necesitan, saber decodificar el significado emocional de las expresiones faciales; entender las situaciones que elicitán emociones; entender que los otros tienen mentes, intenciones y creencias propias; empatizar y darle nombre a las experiencias emocionales con el fin de poder comunicarse en términos similares

- ➔ Habilidad para usar vocabulario emocional y términos expresivos disponibles en su cultura para adquirir guiones culturales que ligen la emoción con los roles sociales
- ➔ Capacidad para la implicación empática y simpática en las experiencias emocionales con los otros
- ➔ Habilidad para darse cuenta que un estado emocional interior no necesariamente tiene que corresponder con la expresión externa tanto en sí mismo como en los demás. Este aspecto comprende el entender que la expresión emocional puede impactar a los otros y por eso es importante considerarlo en la estructuración de las propias estrategias expresivas
- ➔ Capacidad para afrontar de forma adaptativa las emociones aversivas o angustiantes empleando estrategias autoregulatoras que disminuyan la intensidad o la duración en el tiempo de tales estados emocionales



- ➔ Conciencia de que parte de la estructura de las relaciones con los demás es definida por la calidad de la comunicación emocional dentro de la relación
- ➔ Capacidad para la autoeficacia emocional que se crea al constatar que el sentir es bien valorado por las personas significativas a partir de la retroalimentación y de la percepción del funcionamiento competente en las esferas importantes de la vida

El hablar de competencias emocionales, abre la posibilidad de crear estrategias de aprendizaje puesto que la consideración de la importancia que tienen las emociones en la vida personal y social lleva a nuevas concepciones de la educación. Esta consideración indica que hay que interponer las estrategias adecuadas para integrar las emociones a las dimensiones cognitivas de manera que se pueda conseguir el máximo provecho de todos los potenciales de cada niño. Allí radica la importancia de la educación emocional.

### **3.3 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

#### **3.3.1 CONTEXTO Y DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Como ha sido revisado, los postulados teóricos de Bar – On, Goleman, Gardner, Mayer y Salovey han cobrado gran relevancia en el mundo contemporáneo en el que es cada vez más común apreciar situaciones crecientes de abuso, de violencia, de delincuencia, de intolerancia evidenciadas todos los días por los medios de comunicación. Tal situación incluye a gran parte de las esferas de la



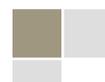
vida, desde el hogar, la escuela, el transporte público, el centro laboral, siendo considerada hasta natural, común, puede llegar a ser tan sutil que pase desapercibida puesto que ha originado desensibilización, rechazo al contacto físico y social entre las personas.

Además se ha apreciado un incremento de problemáticas de salud física y mental que comparten su origen con un deficiente manejo emocional de las personas al no poder ajustarse a las demandas del contexto social.

La comunidad escolar, no queda exenta de padecer dichas condiciones, el fenómeno del maltrato e intimidación entre escolares (bullying) se hace cada vez más patente, en especial, en los niveles de educación básica, media básica y media superior y por lo mismo resulta emergente intervenir desde el espacio preventivo como desde la intervención correctiva.

Uno de los contextos de desarrollo más importantes de la vida del niño es la escuela. Amén de los conocimientos obtenidos, en la escuela se conquistan habilidades, se obtienen valores, se forman esquemas de adquisición de relaciones interpersonales al compartir ideas, vivencias, emociones, que posteriormente se ejercitarán en la sociedad.

Al igual que Tamayo, Echeverry y Araque (2006) abordan el nivel preescolar con su modelo de competencias emocionales, se considera de relevante importancia iniciar temprano en la vida, esto es, en los niveles inicial y preescolar de la educación puesto que los cimientos de la personalidad están en formación. A partir de la revisión teórica concretada en incisos superiores, se dejó de manifiesto que la competencia emocional social se puede aprender y es un criterio importante para lograr una vida exitosa y productiva.



Las habilidades emocionales – sociales, debieran de comenzar en el hogar con el intercambio entre el niño pequeño y sus principales figuras de apego, crianza y educación, no siempre los padres están disponibles debido a muy diversas causas socio económicas, culturales, o bien, de salud mental o emocional al presentar los padres o sustitutos estados emocionales empobrecidos o alterados como lo marcan Mayer y Salovey (1997, pág. 19).

Es en esas circunstancias en las que la escuela preescolar debiera de cumplir una función protectora al brindarle al niño la posibilidad de obtener experiencias de índole formativa desde lo cognitivo hasta lo emocional – social, a partir de un entorno confiado, saludable, en donde se le aprecie de forma integral al involucrar sus experiencias previas, necesidades, conocimientos, emociones, actitudes y se le muestre de manera intencionada, como formar esquemas de actuar que le reditúen en una mejor relación consigo mismo y una mayor integración social.

Para la institución escolar, esto pudiese representar un reto aunque visto desde la perspectiva de la educación emocional, el dotar a los niños de elementos que les ayuden a lidiar con los estresores cotidianos, favorecería la adquisición de conocimientos académicos (De Falco, 1997, p.32-33 en D' Ambrosio, 2002). Es así que halla cabida la educación emocional.

La educación emocional, es definida por Bisquerra (2000, pág. 243) como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con



objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Carpena (2010), incluye la habilidad de sentir y entender las emociones y los sentimientos de uno mismo y de los demás y de utilizar la información que proporcionan para orientar la acción. Esta competencia precisa de aprendizajes que hagan posible la autorregulación personal interna, la regulación del encuentro con los otros, aprendiendo a mantener conscientemente una mirada al propio interior orientadora hacia un equilibrio personal y social.

La misma autora, retoma la concepción de la plasticidad neuronal en la educación emocional considerando que mediante técnicas determinadas se puede potenciar la regulación de las emociones negativas y la estimulación de sentimientos positivos. A través de la práctica repetida se crean vías neurales nuevas, conexiones que se volverán sólidas y permanentes cuanto más se las activen, a partir de la práctica.

Al mismo tiempo, las sinapsis poco utilizadas se pueden ir debilitando. La reorganización de un área cerebral se ejecuta cuando gran número de conexiones se crean de nuevo y adoptan una nueva función a partir del debilitamiento de otras uniones neurales. Como todas las habilidades, la gestión de las emociones se perfecciona con la práctica de manera que cada vez resulta más fácil conectar y entenderse con la propia vida emocional.

Para Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011, pág.406), el aprendizaje emocional social (SEL en inglés), constituye, a partir de un marco



referencial de promoción de competencias y de desarrollo del niño, la creación de mecanismos protectores de disminución de riesgos para el ajuste positivo.

Elias et al (1997, citado en Durlak, et al, 2011, pág. 406), definieron al aprendizaje emocional social, como “el proceso de adquisición de competencias fundamentales para reconocer y manejar emociones, proponer y alcanzar metas positivas, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar las situaciones interpersonales de manera constructiva”.

### **3.3.2 OBJETIVOS, METAS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Para (Greenberg et al., 2003, citado en Durlak, et al., 2011, pág. 406), las metas de los programas de aprendizaje emocional social, son promover el desarrollo de cinco grupos interrelacionados de competencias cognitivas, afectivas y comportamentales:

- Autoconsciencia
- Autocontrol
- Consciencia social
- Habilidades de relación
- Toma de decisiones responsable

Dichas competencias, serían el fundamento de una mejor adaptación y un mejor desempeño académico y se reflejaría en conductas prosociales, disminución de



problemas de conducta, menor estrés emocional y mejora en las calificaciones escolares. Con el tiempo, el alcance de dichas competencias le posibilitarían al niño pasar de ser predominantemente controlado por factores externos a actuar de acuerdo a creencias y valores internalizados, cuidando y preocupándose por los demás, tomando buenas decisiones y asumiendo la responsabilidad por las propias elecciones y conductas.

Para Carpena (2010), la educación emocional se orienta al desarrollo de las competencias intrapersonal e interpersonal, dimensiones que tienen carácter de complementariedad.

El propio conocimiento y la propia autorregulación satisfactoria influye en la alteridad, en el descubrimiento y el entendimiento del otro, lo que al mismo tiempo repercute en la relación con uno mismo. Sitúa que esta vertiente educativa no se puede ver sólo de manera funcional, sino que hay que fundamentarla en un objetivo ético como vía para no caer en el desarrollo de las capacidades personales sólo con fines individualistas.

Bisquerra (2000) señala que la educación emocional no es parte del currículo de un estrato educativo, pero debiera ser un proceso educativo que abarque todas las etapas de la vida dado que en el ciclo vital humano siempre existen conflictos que afectan el estado emocional. Los objetivos de la educación emocional son:

- Adquirir mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas



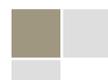
- ➔ Desarrollar una mayor competencia emocional
- ➔ Desarrollar la habilidad de automotivarse
- ➔ Adoptar una actitud positiva ante la vida
- ➔ Aprender a fluir

Al incorporar el desarrollo de las competencias emocionales el objetivo ha de ser el dar a conocer recursos y proporcionar ocasiones para poderlos practicar, de tal manera que se pongan en marcha procesos de autorregulación emocional y de crecimiento personal, entendiendo la autorregulación como una mirada y un diálogo internos continuos que permite aprehender lo mejor que hay en uno mismo. Para Carpena (2010), los contenidos de la educación emocional tienen que ir en la línea de vincular y facilitar las capacidades hacia uno mismo y hacia los otros. Las sitúa como competencias intrapersonales e interpersonales, o sociales como lo indica la figura 16.

#### ➔ **Competencias intrapersonales**

Ser competente de manera intrapersonal se logra si se adquiere conciencia de uno mismo en constante interacción con el entorno, contemplando el pensamiento, emoción, conducta y fisiología. La intervención que se tenga en uno de estos componentes, implica necesariamente no prescindir de las otras, a pesar de que en la práctica de determinadas estrategias se ponga más énfasis en una de ellas.

Capena pone énfasis en aclarar los aspectos “cuerpo/emoción porque las emociones son experiencias organísmicas (todo el organismo está implicado) y en pensamiento/emoción porque la frontera entre razón y emoción es permeable en ambos sentidos” (2010).



La conexión y la toma de conciencia de las emociones constituyen la habilidad emocional fundamental, la base sobre la que se edifican todas las otras habilidades.

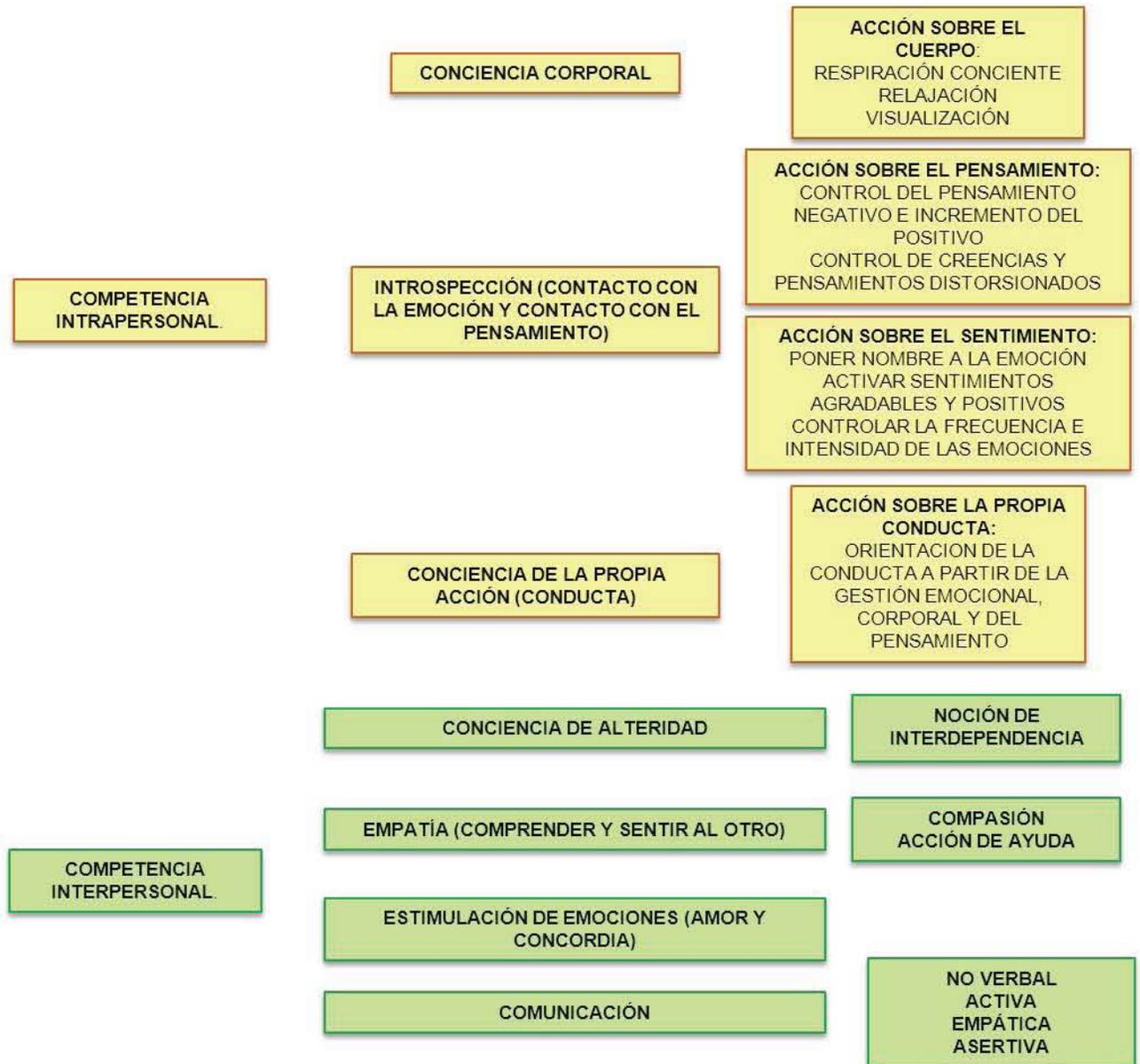


FIGURA 16. CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL SEGÚN CAPENA (2010)



➔ **Competencias interpersonales o sociales**

Para Capena, el equilibrio intrapersonal hace posible el interpersonal. Si se aceptan las propias emociones, se podrán acoger las de los demás y se podrá desarrollar la empatía y la conciencia social. A partir de la propia relación empática, de la propia conexión y comprensión interior, se puede descubrir, conectar y comprender hacia el exterior (2010).

El fundamento de los aspectos interpersonales es la empatía, en tanto la capacidad para experimentar las emociones que otra persona está sintiendo, se asienta en el hecho de comprender al otro con sus motivaciones y compartir su estado emocional.

Otro aspecto relevante para Capena es la comunicación puesto que es importante el contenido comunicado pero de igual manera lo es la interacción. En la interacción se encuentran implicadas cogniciones y emociones; es importante no sólo lo que se dice sino cómo se dice y cómo lo recibe la otra persona.

Abarca (2003), no existe consenso sobre que contenidos se trabajan en la educación emocional, se ha apreciado que en los programas se trabajan la comprensión de las emociones (propias y de los demás), la expresión emocional, la autorregulación emocional y la automotivación, la resolución de problemas y toma de decisiones, el autoconcepto, la autoestima y las relaciones interpersonales. Sin embargo, es importante señalar el qué enseñar, sin embargo, también lo es el cómo enseñarlo.

Como Carpena explica:



... no se deber entender el trabajo de estas competencias como una sucesión de actividades de papel y lápiz, tampoco como actividades basadas en el discurso y el sermón para hacer reflexionar sino que se trata de "vivenciar". Este enfoque pone de manifiesto la transversalidad, ya que en toda situación escolar se encuentran implicadas las emociones... No obstante, la acción educativa no tendrá sentido si concluye con el aprendizaje de una serie de técnicas y no va acompañada de una reflexión y una conexión emocional que la valide y que conduzca no sólo a la plenitud individual sino que contribuya a la plenitud colectiva (2010).

Hasta aquí, se puede apreciar que existe una interrelación entre sentimientos, estados orgánicos, pensamientos y acciones sobre la cual se puede incidir a partir de intervenciones intencionadas de forma que podamos convertirnos en seres más eficaces al integrar la razón y la emoción. Para que sea posible esta integración hace falta conducir al niño en la adquisición de la habilidad de sentir y ser consciente de la emoción en el mismo momento en que se origina y a poder ponerle nombre. Desde las neurociencias, Capena describe que "el nombrar, relatar la vivencia emocional crea y fortalece vías neurales entre el cerebro emocional y el cerebro pensante (2010).

Pero esto no sería posible sin el sistema educativo puesto que es dicho engranaje lo que presta sustento y movilidad al alcance de dichas competencias, por ello, se revisarán las bases del Programa de Educación Preescolar (PEP- 2004).



## CAPÍTULO CUATRO

# LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

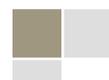
---

“... Pero todo era demasiado sencillo para ser comprendido y se decidió encargar su progreso a los Sabios... a los eruditos del saber, los encargados de formar el futuro de los niños como Universo... Los llamaban maestros”

La educación constituye un elemento esencial en el desarrollo de las personas, por ende, de las sociedades y de las naciones. Es por ello que los países realizan esfuerzos constantes por implementar estrategias, desde la educación oficial, pública y gratuita, con el fin de abolir el analfabetismo y dotar a la población de instrucción para contar, como país, con mano de obra calificada (Lepeley, 2001).

El nivel de educación básica hace pocos años estaba formado sólo por los grados de primaria y secundaria, la inclusión del nivel preescolar no se suponía necesaria pues se asumía que los niños pequeños sólo requerían de las atenciones que sus madres les prodigaran en sus hogares.

El empleo en la mujer visto, desde el ámbito social, ha venido a revolucionar aspectos tan íntimos como las tradicionales prácticas de crianza y la relación con sus hijos pequeños. Las madres integradas en la fuerza laboral, o bien trabajan porque necesitan del dinero o para su propia autorrealización. Debido al decremento en los ingresos familiares, muchas familias encuentran necesario el trabajar por parte de ambos padres para mantenerse al nivel económico que antes era alcanzado por sólo uno de ellos, ordinariamente, el padre. Similar es la



situación con las madres solteras, viudas, divorciadas o separadas que junto a sus hijos conforman familias monoparentales.

Ante esta situación, comienza el quehacer de los centros de atención infantil que proveen atención integral durante una parte del día a los hijos de las madres trabajadoras en jornadas cada vez mayores. La permanencia de los pequeños en dichos centros, plantea situaciones especiales en su desarrollo pues las estructuras internas que están en vías de desarrollo se ven modificadas.

Así es que muchos de estos pequeños se ven lejos de sus madres, en ocasiones, la mayor parte del día y en momentos muy críticos de su evolución. Tal es el caso de la formación de vínculos afectivos y sociales y del trasladar muchos de los aspectos tradicionalmente imputados a la madre en este sentido de manera particular y a la familia en general, a substitutas y grupos ajenos al pequeño.

En México, desde el 2002, se publicó un decreto estableciendo la obligatoriedad del nivel de educación preescolar a partir de un decreto de reforma de los artículos tercero y trigésimo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Anteriormente, se habían realizado reformas graduales para establecer el carácter de obligatoriedad en el preescolar.

En 1946, se reformó el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para introducir los principios de educación integral, científica, democrática y nacional. En 1978, se declaró prioritaria la educación preescolar pero aún no obligatoria. En 1983, se amplió la cobertura oficial y se ofreció el grado de educación preescolar a los niños de cinco años de edad (SEP, 2004).



Con el establecimiento del carácter obligatorio de la educación preescolar, se creó un nuevo programa que guiaría el quehacer pedagógico de los agentes educativos, el cual entró en vigor a partir del ciclo escolar 2004 – 2005 e incluye tres grados de educación preescolar para niños de 3 a 5 años de edad.

Este programa está basado en la enseñanza por competencias organizadas por campos formativos y aunque propone el desarrollo de la identidad personal y la autonomía, no contempla el trabajo puntual para el desarrollo de habilidades específicas como pueden ser las emocionales o sociales que resultan ser susceptibles de promoción intencionada tomando en consideración la edad de desarrollo en la que se encuentra la población objetivo.

Es así que se considera factible la introducción de un planificación didáctica que promueva el reconocimiento y expresión de emociones como intervención intencionada en el área emocional y social de forma complementaria al programa oficial de educación preescolar, la presente propuesta se considera como un ejemplo de aplicación del programa de educación preescolar dentro del campo formativo de desarrollo personal y social.

El PEP – 2004, se generó a partir de la evolución histórica de la educación respondiendo a los cambios sociales y culturales, a los avances en el conocimiento sobre desarrollo del niño, de sus procesos de aprendizaje y del reconocimiento social de su importancia. Su propósito es la renovación curricular partiendo de distinguir las capacidades y potencialidades del niño, tomando en consideración los conocimientos previos con que cuenta para desarrollar competencias para la vida. Con esto, se busca que el nivel de educación preescolar se articule con la educación primaria y secundaria.



A continuación se presentarán las principales características del Programa de Educación Preescolar versión 2004 (PEP – 2004), con el fin de conocerlo y analizar la pertinencia de complementarlo con acciones suplementarias encaminadas a favorecer el óptimo desarrollo integral de los niños de educación preescolar, objetivo del presente trabajo.

#### **4.1 CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP-2004)**

El PEP – 2004, posee las siguientes características (SEP – 2004):

- 1) Es de carácter nacional por lo que es aplicable a todos los planteles y modalidades
- 2) Establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, debe contribuir a la formación integral de los niños participando en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias principalmente sociales, afectivas y cognitivas
- 3) Está organizado a partir de competencias con la convicción de que los niños ya poseen conocimientos y habilidades previas de acuerdo a sus experiencias culturales y familiares y de que hay que desarrollar el potencial de aprendizaje que poseen apoyando a cada uno en su nivel. Para este programa, “una competencia en un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP – 2004)



- 4) Tiene carácter abierto ya que no define una secuencia o lista de situaciones a trabajar de manera sucesiva por lo que la docente puede diseñar las situaciones didácticas que puedan desarrollar las competencias propuestas y cumplir con la finalidad del programa, también tiene libertad de elegir la modalidad de trabajo y las temáticas a tratar. Las competencias que se poseen no son definitivas, pueden ampliarse y enriquecerse en función de la riqueza de las experiencias, los retos a los que se enfrente y los problemas que sea capaz de resolver, por lo tanto para el trabajo de las competencias dentro del programa, hay que diseñar situaciones didácticas que impliquen desafío y que avancen paulatinamente hacia niveles de logro
  
- 5) Está estructurado en campos formativos que abarcan todas las competencias

## **4.2 PROPÓSITOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP-2004)**

Los propósitos fundamentales que marca el PEP – 2004, definen la misión de la educación preescolar, expresan los logros que se espera obtener y las competencias a desarrollar en los niños. Son una guía para el trabajo cotidiano en el aula y se relacionan con los campos formativos asociándose a diversas áreas del conocimiento. Los propósitos se favorecen de forma dinámica y se interrelacionan con las experiencias de aprendizaje que se diseñan para lograrlos. Con base en tales propósitos fundamentales se busca que los niños adquieran en forma gradual:



- El desarrollo de un sentido positivo de sí mismos; que expresen sentimientos; regulen sus emociones; sean más autónomos y reconozcan sus logros, ya sea individuales o en equipos
- Que puedan asumir diferentes roles en las actividades, trabajando en equipos, colaborando; resolviendo conflictos por medio del diálogo, apoyándose mutuamente, reconociendo y respetando reglas de convivencia
- Adquieran confianza para dialogar y expresarse; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario; se comuniquen en diversas situaciones; enriquezcan su lenguaje oral
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan las propiedades de la escritura
- Reconozcan las diferencias culturales entre las personas (sus rasgos característicos), compartiendo experiencias familiares aproximándose al conocimiento de la cultura propia y otras utilizando fuentes de información
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones donde hagan uso de sus conocimientos y capacidades
- Desarrollen la capacidad de resolver problemas en forma creativa utilizando la reflexión; explicación y búsqueda de soluciones por medio de diferentes estrategias ya sea propias o comparadas con las de otros
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales; participen en experimentos; intercambien experiencias e ideas sobre estos temas y adquieran actitudes positivas para la preservación del medio ambiente



- Se apropien de valores y principios elementales para la convivencia, respeten los derechos de los demás, ejerciten la responsabilidad, justicia y tolerancia; reconozcan y aprecien las diferencias de género, lengua, cultura
- Desarrollen creatividad, sensibilidad, imaginación para expresarse a través del arte y aprecien las manifestaciones artísticas
- Conozcan su cuerpo; desarrollen sus capacidades físicas y motrices; participen en actividades de ejercicio físico; utilicen su expresión corporal
- Practiquen medidas de salud individual y colectiva; promuevan una vida saludable; prevengan riesgos y accidentes

### **4.3 LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP–2004)**

Los principios pedagógicos contemplados en el PEP – 2004, son un referente acerca de las características de los procesos de aprendizaje por los que cruzan los niños en etapa preescolar. Son una guía para el quehacer docente, así como para la evaluación de los niños como del programa. Establecen condiciones favorables para lograr la eficacia de la intervención educativa, son auxiliares en la organización del programa. De forma general, estos principios, se añaden al programa bajo la finalidad de ser el sustento de los propósitos fundamentales en el trabajo pedagógico cotidiano.

Estos principios pedagógicos, se agrupan en tres (SEP – 2004):

#### **1) Características infantiles y procesos de aprendizaje**



Se considera que los niños llegan a la escuela con ciertos conocimientos y capacidades que son fundamento para nuevos aprendizajes; es tarea de las docentes motivar, mantener y fomentar el interés de los niños por el conocimiento; los niños aprenden con la interacción con sus pares; se potencia y desarrolla el aprendizaje a través del juego

## **2) Diversidad y equidad**

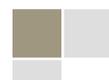
La escuela debe ofrecer oportunidades de formación de calidad a todos los niños por igual; la escuela, los padres y docentes deben aceptar e integrar a niños con necesidades educativas especiales en los grupos regulares; la escuela debe propiciar la socialización, el aprendizaje y la igualdad de derechos

## **3) Intervención educativa**

En las aulas se fomentarán actitudes que promuevan la confianza en la capacidad para aprender; la planeación será flexible pero con la finalidad de desarrollar las competencias y tomando en cuenta los propósitos fundamentales del programa; la escuela favorece el desarrollo de los niños en colaboración con los padres

## **4.4 LOS CAMPOS FORMATIVOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004 (PEP–2004)**

El PEP – 2004 organiza las competencias a desarrollar en campos formativos junto con los aspectos a trabajar en cada uno de ello, dicha organización se esquematiza en la figura 17.



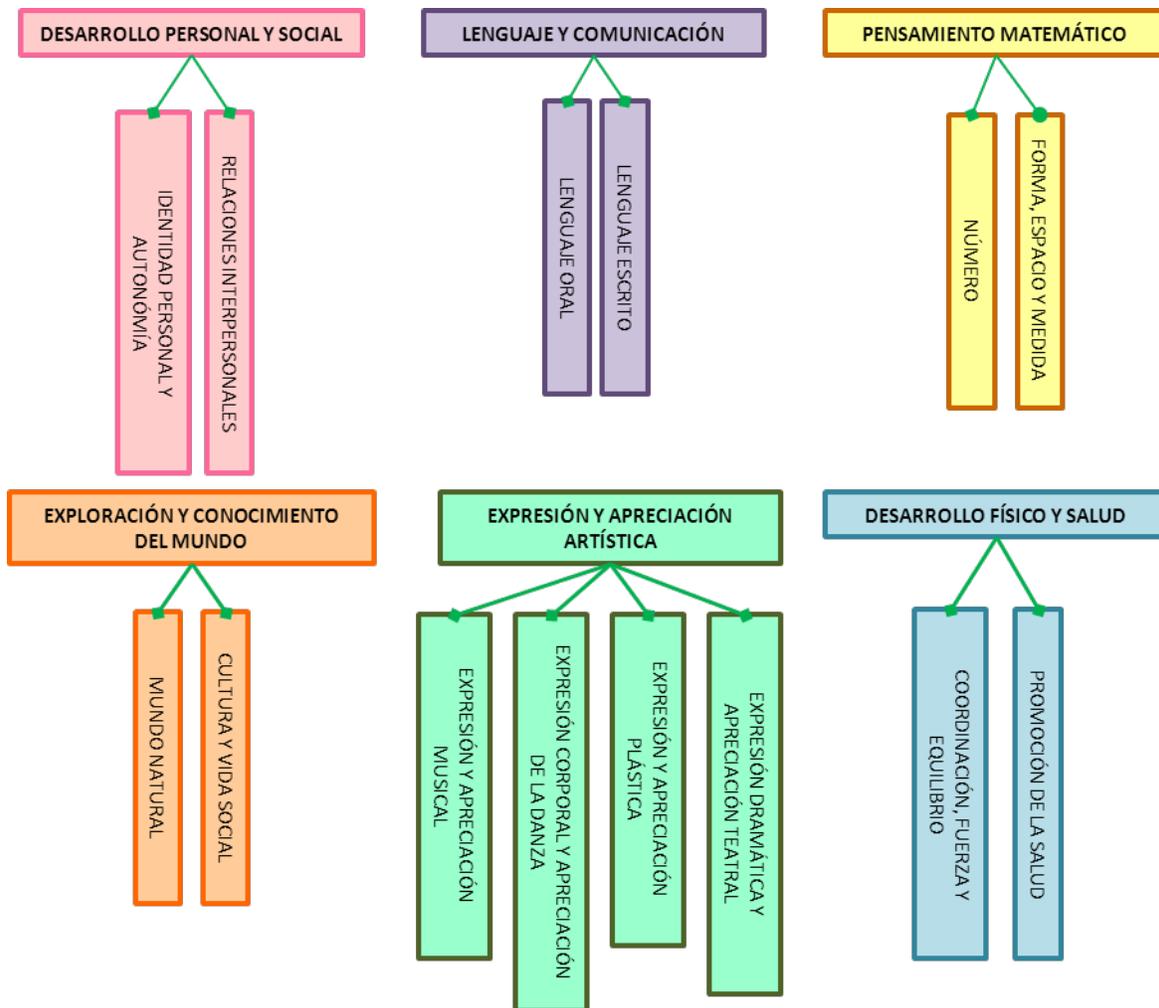


FIGURA 17. CAMPOS FORMATIVOS PEP (SEP, 2004)

La división en campos formativos posibilita la identificación de la intención de la tarea educativa, al mismo tiempo que describe las implicaciones de las experiencias propuestas, lo cual no implica que se trabajen de forma aislada. Esta división no deja de lado la percepción de que el desarrollo de los niños es integral y dinámico, de tal suerte que al trabajar específicamente dentro del aula un campo formativo, se está, en realidad, trabajando con el alcance de los demás campos al mismo tiempo.



Al plantear a los niños experiencias educativas acordes a sus necesidades de desarrollo, despliegan capacidades de distinto orden que pueden ir desde lo físico y motriz, lo cognitivo y comunicativo hasta lo afectivo y social. Es por ello que la labor de la docente sea proponer situaciones didácticas variadas, atractivas, que mantengan el interés de los niños, que les representen retos sin ser agobiantes, que se ubiquen en el contexto espacial y temporal de su comunidad de pertenencia y sobre todo, que correspondan a sus necesidades de desarrollo.



# CAPÍTULO CINCO

## EL MÉTODO DIDÁCTICO POR PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

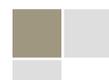
---

“... Absurda pretensión de considerar al niño como un proyecto de hombre... Debe ser al revés: el hombre será la consecuencia del niño... se facilita el diseño de una obra de arte siempre especial y distinta de las demás... un proyecto de ser humano único”

### 5.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y DEFINICIÓN

Como ha sido revisado en el capítulo primero, el desarrollo infantil es un proceso integral, en el que la cognición, la motricidad, la afectividad, la socialización, la comunicación son elementos correlacionados y dependen uno del otro. Para Ventura (2000), el niño se relaciona con su entorno natural y social a partir de una perspectiva totalizadora, en la que la realidad se presenta en forma global. En el proceso de construirse como individuo, paulatinamente el niño va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad.

En el plano educativo, dichas premisas han conformado la propuesta organizativa y metodológica de la enseñanza por proyectos. Esta propuesta ha hecho factible que en la práctica educativa se establezca una dinámica que implica la utilización del tiempo, los espacios, el mobiliario, los materiales bajo criterios de flexibilidad. Es por ello que al trabajar por proyectos, se planifican actividades que responden a las necesidades de desarrollo integral del niño.



Los fundamentos filosóficos de la enseñanza por proyectos, surgieron de la educación progresista, en particular de los trabajos de Dewey. Para Dewey (1938, citado en McAninch, 2000), la educación era un proceso continuo más que una actividad dirigida a una meta fija.

En la obra de Dewey, “Experiencia y Educación”, argumentó que los métodos pedagógicos progresistas, en donde halla cabida la enseñanza por proyectos, difieren de la educación tradicional en que ésta fragmenta intencionalmente la conexión entre la vida cotidiana y la experiencia escolar. Por el contrario, Dewey consideraba que la escolarización debiera estar basada en fenómenos familiares para el niño:

...curriculum experiences... must at the outset fall within the scope of ordinary life-experience (pág. 87)

En la Escuela Laboratorio de Dewey de la Universidad de Chicago, desplegó esta idea, enfocándose en “ocupaciones”, que correspondían a todas aquellas actividades más familiares a los niños pequeños, como el cocinar, puesto que la experiencia es un concepto esencial para adquirir el conocimiento. Acorde a sus ideas, se debe aprender haciendo, resolviendo problemas concretos y personales, y no sólo escuchando.

Siendo Dewey precursor de la Nueva Escuela, creyó que la educación se encuentra cimentada en el interés propio del alumno asumiendo un papel activo al ser partícipe de sus experiencias de aprendizaje, al enrolarse en el conocimiento del mundo desde una manera autónoma. Al mismo tiempo, se transforma la labor tradicional del docente al ser guía del aprendizaje y no sólo instructor, al proveer el contexto en el que el alumno busca su propia dirección de forma propositiva, asentando en ellos una actitud de disciplina hacia la actividad de aprendizaje que



le será de utilidad en actividades importantes en la vida futura (Glassman & Whaley, 2000).

Para Dewey (1916 citado en Glassman & Whaley, 2000), la educación debería estar basada en la experiencia, tomando como ideales la tolerancia, y la disciplina en actividades propositivas. Esta postura queda asentada en los modelos educativos que refuerzan la actividad práctica continua sobre la instrucción basada en metas específicas. Dewey argumentaba que el docente debiera involucrar al niño en su mundo desde un nivel práctico y confiar en que construya su propio conocimiento a través de exitosos encuentros con actividades cotidianas.

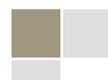
La propuesta metodológica de Dewey consta de cinco fases (Katz & Chard, 1989):

- Consideraciones de alguna experiencia actual y real del niño
- Determinación de alguna dificultad suscitada a partir de esa experiencia
- Búsqueda de soluciones viables e inspección de datos disponibles
- Formulación de la hipótesis de solución
- Comprobación de la hipótesis por la acción

Las concepciones de Dewey sobre la experiencia y el pensamiento, el interés y la disciplina, la flexibilidad de herramientas, cristalizan en el método de enseñanza por proyectos como parte del currículo.

Para Iglesias (2006), el proyecto es el modelo pedagógico que se caracteriza por

... organizar el currículo alrededor de problemas interesantes que se han de resolver entre equipos o grupos de trabajo que se basa fundamentalmente en postulados del pragmatismo y busca dar solución a necesidades o intereses de los niños.



El proyecto es una organización de juegos y actividades que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a exigencias del desarrollo en todos sus aspectos. Cada proyecto tiene duración y complejidad propia, siempre implica acciones relacionadas entre sí, que adquieren sentido al vincularse con los intereses y características de los niños.

Katz y Chard (2000) se refieren al “método” de enseñanza por proyectos en vez del “modelo”, a fin de indicar que se trata de sólo un elemento importante de un currículo para niños pequeños. Proponen el método de enseñanza por proyectos, como método de trabajo con niños, de forma que sea un apoyo más en la adquisición de una comprensión más profunda del mundo que habitan (Katz & Chard, 2000):

La inclusión en el currículo del trabajo en proyectos fomenta el desarrollo intelectual de los niños al estimularlos a usar la mente para observar e investigar aspectos seleccionados de sus experiencias y ambientes.

En suma, considerando las ideas de Blumenfeld (1991), el método de enseñanza por proyectos para los términos del presente trabajo, correspondería al conjunto de experiencias de aprendizaje que involucra a los niños en la investigación partiendo de fenómenos que corresponden al mundo real. Al mismo tiempo que aplican habilidades y conocimientos previos, les brinda la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes al echar a andar competencias para la búsqueda de soluciones a problemas significativos como el formular preguntas, debatir ideas, plantear hipótesis, diseñar estrategias metodológicas, recolectar y analizar datos,



establecer conclusiones, comunicar sus ideas y hallazgos, reformular cuestionamientos, crear productos finales.

## **5.2 VENTAJAS QUE OFRECE EL MÉTODO DE ENSEÑANZA POR PROYECTOS**

Resulta fundamental entender la articulación básica del método por proyectos, a fin de guiar genuinamente el aprendizaje de los niños en tal sentido. Los procesos característicos al método de enseñanza por proyectos se consuman cuando la docente sienta la pauta del trabajo con los niños en los siguientes sentidos (Clark, 2006):

- 1) Desarrollar sus propias preguntas acerca del tema investigado
- 2) Hacer predicciones acerca de respuestas posibles
- 3) Pensar en maneras de poner a prueba sus hipótesis
- 4) Lograr con la docente un acuerdo acerca de varias maneras de representar sus hallazgos
- 5) Tomar tiempo para resolver sus propios problemas por el método de ensayo y error

El método de proyectos, en sí mismo, ofrece al docente la oportunidad significativa de poner en práctica las habilidades y conocimientos que adquieren los alumnos mediante la instrucción tradicional, sistemática y directa, en función de que ofrece la oportunidad para que los niños generen observaciones y preguntas personales al involucrarse en el proyecto. Al hacer esto, progresan en su desarrollo cognitivo al estar empleando símbolos, palabras y números, para representar y comunicar



los aprendizajes recientemente obtenidos sobre la temática del proyecto; es razonable suponer que lo que cada niño decide comunicar a otros debe, primero, tener sentido para él.

De acuerdo a Katz (2000), el método de enseñanza por proyectos facilita las condiciones para que los niños desarrollen una buena disposición y hábitos mentales, necesarios y deseables hacia la experiencia de aprender, hacia sí mismos y hacia otras personas. Katz (1994) afirma que los niños:

...tienen mentes activas y enérgicas desde el principio...las disposiciones básicas para entender el sentido de la experiencia, investigarla, interesarse por otras personas, relacionarse con ellas y adaptarse al ambiente físico y cultural son disposiciones innatas de los niños; y estas disposiciones innatas pueden florecer, profundizarse y fortalecerse bajo las condiciones adecuadas

La autora estima que, correctamente instaurado, el método de enseñanza por proyectos proporciona a los niños las condiciones adecuadas para desarrollar tales disposiciones y que las prácticas que emplean en exceso la instrucción académica proporcionando escasas oportunidades de desarrollar la investigación directa de fenómenos o el empleo excesivo de temáticas fuera de la experiencia directa del niño de forma sistemática, pueden dañar dichas disposiciones innatas.

De igual manera, el método de enseñanza por proyectos despliega condiciones eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades tanto académicas como sociales (Schuler, 1998, Helm, 2000 citado en Beneki & Miosrosky, 2009). Ciertos maestros han informado que dicho método también resulta provechoso en la instrucción de niños pequeños y preescolares con y sin discapacidades



(Doniegan, Huang, Trepanier-Street y Finkelstein, 2005; Edmiaston, 1998; Scranton, 2003).

Kilpatrick (citado en Iglesias, 2006), clasifica los proyectos en cuatro categorías que marcan el abordaje ofrecido:

- ➔ **PROYECTOS DE CREACIÓN O DE CREATIVIDAD.-** Su objetivo es la elaboración de un artefacto a partir de una idea o plan como puede ser el construir un modelo de auto o máquina a escala o representar una dramatización
- ➔ **PROYECTOS DE APRECIACIÓN Y RECREACIÓN.-** La idea básica es el disfrute de una experiencia estética como escuchar una narración o apreciar una película
- ➔ **PROYECTOS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.-** Su propósito es hallar respuestas a cuestionamientos intelectuales, enseñar a solucionar problemas, pertenecen a esta categoría encontrar explicación al cambio climático o al porqué de los transformaciones de la materia
- ➔ **PROYECTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UN APRENDIZAJE ESPECÍFICO O DE ENTRENAMIENTO DE UNA HABILIDAD.-** Corresponden a las tareas o funciones escolares

### 5.3 COMPONENTES DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA POR PROYECTOS

Acorde con Katz (1994), un proyecto incluye tres fases:



## 1. FASE DE PREPARACIÓN DEL PROYECTO

### PLANIFICACIÓN PRELIMINAR Y SELECCIÓN DEL TEMA

Durante esta primera fase, los niños y la docente dedican varios períodos de discusión a la selección y a la definición del tópico que será investigado. Un proyecto se inicia midiendo el conocimiento previo y la experiencia que los niños tienen sobre el tema antes de planear oportunidades para ampliar su comprensión. El tópico puede ser propuesto por los niños o por la docente.

En la selección de la temática del proyecto, es importante discurrir sobre ciertos criterios:

- Debe ser parte de la experiencia directa de los niños, de tal suerte que puedan plantearse preguntas al respecto; si lo desconocen completamente, si sale de su contexto directo no es posible dudar o cuestionarse
- Debe permitir el echar a andar habilidades de diversos campos formativos como pueden ser la lectoescritura, las matemáticas, el conocimiento sobre el mundo natural y social, las artes
- Debe ser suficientemente amplio, en términos de materia, como para ser estudiado durante por lo menos una semana

Cuando el tópico ha sido elegido se realiza un mapa conceptual a partir de los intercambios de ideas espontáneas, generalmente surgidas de la experiencia de los niños y la docente, este elemento, se preserva a lo largo de todo el proyecto para ser consultado en otros momentos mientras dura el proceso. Se proponen



preguntas relacionadas con el tópico que serán contestadas a través de la investigación durante la segunda fase.

## **2. FASE DE INVESTIGACIÓN Y REPRESENTACIÓN**

### **TRABAJO PRÁCTICO**

En la segunda fase, los niños realizan investigaciones directas para después crear representaciones de sus hallazgos. En esta fase, el trabajo se hace investigativo y diversificado, los niños inician la búsqueda de respuestas a sus preguntas, involucrándose en diversas actividades entre las que figuran obtener información de la exploración directa que involucre sus sentidos, del trabajo de campo como las visitas a la comunidad, la revisión bibliográfica. Las directrices que tome el proyecto, reflejan la diversidad de fuentes de información de la que se allegue la docente con la participación de la comunidad escolar

Chard (1992), considera a esta fase como “...el corazón del proyecto...los niños se dedican a investigar, a formular hipótesis y comprobarlas, a llegar a conclusiones basándose en sus observaciones, construyen modelos, hacen representaciones o anotaciones de sus hallazgos, discuten y dramatizan sus conocimientos”

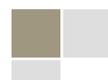
## **3. FASE DE CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO**

### **CULMINACIÓN E INFORMACIÓN SOBRE EL PROYECTO**

La tercera fase incluye eventos de culminación y de preguntas y respuestas acerca de los hallazgos. Es un momento de análisis y reflexión, de confrontación sobre lo planeado y lo realizado.



Esta fase incluye eventos de clausura para compartir los mejores momentos y los alcances del trabajo con el colectivo escolar, las realizaciones y los aprendizajes a través de exposiciones orales, muestras pictóricas, de producciones o artefactos, maquetas, representaciones teatrales, trabajos monográficos. Es la fase de resolución de las situaciones planteadas, el trabajo de investigación, documentación y tratamiento de la información realizado a lo largo del proyecto debe plasmarse en algo concreto, empleando distintos lenguajes.



# PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE EMOCIONAL BASADA EN EL MÉTODO DE ENSEÑANZA POR PROYECTOS

---

## I. JUSTIFICACIÓN

“Si lo que conoces no lo sabes, porque no lo saboreas; si tus palabras sólo repiten lo que ya dicen los libros, pero no tienen el contexto significativo de tu propia alma, si lo que dices no resuena en tu corazón, posiblemente tú clase se convierta en un lugar donde reinará el déficit de atención”

(Paymal, 2008)

El contexto en el que se sitúa la actual propuesta es un grupo de tercer grado de educación preescolar de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). La sala estaba conformada por 25 niños y niñas de entre 5 y 6 años, atendida por una educadora y dos asistentes educativas.

La propuesta de trabajo en el área emocional, surgió a partir de la necesidad de construir o incrementar competencias sociales en los niños dado que se habían observado, tanto por la docente como por las titulares de las áreas de psicología y pedagogía, dificultades en la socialización puesto que algunos de los miembros del grupo se comportaban de forma intolerante, desafiante o abiertamente agresiva (física o verbalmente) hacia sus compañeros y/o hacia el personal educativo, mientras que otros integrantes actuaban de forma poco asertiva o



pasiva. Lo anterior era especialmente obvio ante la presencia de conflictos generados de las situaciones asistenciales, de juego o aprendizaje, suscitando un clima pedagógico tenso dentro del aula, dificultando la fluidez de la propuesta educativa de la docente quien requería de hacer frecuentes llamados de atención o intervenciones directas para la solución de inconvenientes entre los niños.

Como se mencionó en el marco teórico, es de vital importancia que las competencias emocionales y sociales sean abordadas pedagógicamente para fomentar su desarrollo abriendo senderos concretos en el tiempo y el espacio. El reconocimiento, la expresión emocional y las competencias sociales, requieren de una intervención directa, premeditada y metódica. La promoción y enseñanza de dichas competencias, encuentra justificación inmediata al estar contenida directamente en el Programa de Educación Preescolar (PEP – 2004) en el campo formativo correspondiente al desarrollo personal y social, la identidad personal, la autonomía y relaciones interpersonales (capítulo 4 del presente trabajo).

Desde el territorio de la intervención psicológica, siempre será mejor prevenir antes que corregir; los niños en etapa preescolar al cruzar por las distintas fases de desarrollo (igualmente abordadas con anterioridad en los apartados teóricos) requieren, de manera prioritaria, hallar un punto de apoyo en sí mismos para admitir y expresar emociones de forma que se eviten o resuelvan bloqueos provenientes de experiencias cotidianas o traumáticas.

Es en el aula donde se gestan los mayores intercambios sociales puesto que los niños pasan una buena parte del día relacionándose entre sí y con adultos ajenos a su núcleo familiar, adquiriendo y ensayando pautas de autocuidado y de reciprocidad social. El preescolar constituye entonces, uno de los entornos más relevantes para el desarrollo personal y por tanto para potenciar la autonomía y enseñar habilidades de contacto social en los niños.



Al apoyar al niño en la generación de un sentido del sí mismo lo suficientemente fuerte, a partir del reconocimiento y la expresión de emociones, reditúa en una mejor autoestima, mayor grado de salud mental, por ende, mejor integración y ajuste social. Es bien sabido que los estados emocionales reprimidos, inhiben un sano crecimiento (Oaklander, 2008) haciéndose entonces necesaria la intervención terapéutica que conlleva una mayor inversión de recursos tanto en el niño como en los padres y las instancias educativas.

En suma, el reconocimiento y la expresión emocional, fundamenta, en cierta medida, un mayor alcance de competencias sociales en los niños al permitirles focalizar su vivencia personal, contar con canales de expresión verbal adecuados para hacerse entender por los demás al tiempo de encontrar maneras alternas de manifestación.

Es entonces que el hacer de la psicología en las áreas clínica y educativa converge en la intervención objetivo del presente trabajo. Se considera factible el empleo del método de enseñanza por proyectos puesto que, como lo menciona el PEP – 2004, “el proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos” (SEP, 2004).

Para la realización de esta propuesta, se ha contemplado el modelo de planificación didáctica de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) que consta de seis elementos, a saber:



- 1) Intención educativa
- 2) Situación didáctica
- 3) Formas de organización del tiempo y del personal educativo
- 4) Secuencia de actividades que consta de tres apartados: para recuperar lo que saben, para favorecer el desarrollo de competencias, para reconocer lo aprendido
- 5) Otras competencias que se favorecen
- 6) Valoración de la aplicación de la situación didáctica

## II. INTENCIÓN EDUCATIVA<sup>1</sup>

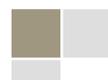
Las intenciones educativas corresponden a las competencias a desarrollar en los niños, provienen directamente de lo plasmado en el PEP – 2004 (SEP, 2004).

Para este proyecto se han seleccionado las concernientes al campo formativo desarrollo personal y social en el aspecto de identidad personal y autonomía:

- ➡ Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros

---

<sup>1</sup> Modelo de planificación didáctica de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) pertenecientes al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE)



- ➔ Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros
- ➔ Comprende que hay criterios reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa
- ➔ Adquiere gradualmente mayor autonomía

### III. SITUACIÓN DIDÁCTICA <sup>1</sup>

#### *“LA ESCUELA DEL CORAZÓN”*

#### III.1 MODALIDAD DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Se plantea la modalidad de enseñanza por proyectos con una duración aproximada de cuatro semanas.

#### IV. FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO Y DEL PERSONAL EDUCATIVO <sup>1</sup>

Para el desarrollo de las situaciones didácticas pertenecientes al proyecto se empleará el tiempo destinado para el desarrollo de la actividad educativa central, sin dejar de lado cualquier momento de la vida cotidiana de la sala, por lo que se respetarán las rutinas establecidas referentes a los momentos de la alimentación, la siesta, la recreación y la higiene.



El grupo se dividirá en equipos para algunas de las situaciones didácticas propuestas respetando sus preferencias personales para trabajar con sus compañeros pretendiendo que logren interactuar con el mayor número de niños, de manera que puedan conocer diversas formas de organización, estilo y ritmo de trabajo. Otras actividades se realizarán en binas o de forma individual, dentro del aula en los diferentes escenarios de juego, en el patio, en otras aulas, en el comedor o en el aula de usos múltiples.

El personal educativo apoyará en todo momento el trabajo con los niños a partir de una actitud abierta y respetuosa.

## **V. SECUENCIA DE ACTIVIDADES <sup>1</sup>**

### **V.1 PLANIFICACIÓN PRELIMINAR Y SELECCIÓN DEL TEMA**

A lo largo del ciclo escolar 2010 – 2011, se han apreciado en los niños ciertas dificultades para sostener adecuados contactos sociales como:

- ➔ Insultos describen a otros compañeros con palabras como “tonto”, “menso”
- ➔ Hacen referencia negativa a atribuciones personales de sus compañeros como decirse “gorda”, “chaparro”
- ➔ Se burlan o son poco empáticos o sensibles ante las expresiones emocionales de otros (“eres un chillón, te vas a ir con los bebés”)
- ➔ Responden con agresiones físicas (puñetazos, tirones de cabello, mordeduras) al asumir como personales situaciones incidentales como el chocar al hacer filas



- ➔ Al surgir algún problema entre ellos, demandan continuamente la intervención de los adultos sin la intención de generar soluciones por sí mismos

De igual forma, llegan a hacer comentarios negativos sobre su propia manera de ser o actuar (“no acabé el trabajo porque no puedo, soy tonto”, “los dibujos me salen bien feos”, “me ensucio porque soy cochino cuando como”)

Es entonces que se asume que los integrantes del grupo se verían beneficiados si conocen mejor sus emociones, saben cómo responder ante su ocurrencia para interactuar más eficazmente. Así es que se tomaría como objetivo general el siguiente:

- ➔ Al término del proyecto **“La escuela del corazón”**, los niños del grupo de 3° de preescolar de una EBDI desarrollarán mayores competencias emocionales y sociales al brindarles oportunidades para reconocer las emociones propias, actuar consecuentemente y para practicar estrategias de contacto social.

Otros objetivos particulares serían:

- ➔ Incrementar competencias lingüísticas al acrecentar el vocabulario relativo a emociones, al usar el lenguaje para negociar, resolver situaciones conflictivas y para comentar información
- ➔ Introducir a los niños en el uso de materiales y técnicas gráficas para la expresión de ideas



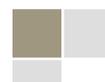
- ➔ Comenzar a participar en investigaciones simples al observar fenómenos, hipotetizar, sacar conclusiones, evaluar, formar generalizaciones
- ➔ Favorecer competencias relativas al lenguaje escrito, al pensamiento matemático, a la cultura y vida social, al desarrollo físico y salud personal

## V.2 FASE DE PREPARACIÓN DEL PROYECTO

### PARA RECUPERAR LO QUE SABEN <sup>1</sup>:

La fase de preparación del proyecto incluiría conversaciones con los niños sobre las experiencias que han tenido con relación al tema de las emociones, en especial, sobre las vivencias que han tenido con sus compañeros cuando surgen problemas, se insultan o pelean a partir de preguntas pivote como:

- ➔ ¿Cómo se sienten cuando otro compañero les pega o los insulta?
- ➔ ¿De qué tienen ganas cuando otro compañero les pega o los insulta?
- ➔ ¿Podrían hacer cosas diferentes?
- ➔ ¿Qué sienten cuando le pegan o insultan a otro compañero?
- ➔ ¿Dónde lo sienten?
- ➔ ¿Cómo cambia el cuerpo y la cara al sentir las diferentes emociones?
- ➔ ¿En qué otros momentos se han sentido así?
- ➔ ¿Con qué otras personas se han sentido así?
- ➔ ¿Qué es una emoción?
- ➔ ¿Cuáles son las emociones?
- ➔ ¿Qué es la alegría?, ¿qué es el miedo?, ¿qué es la tristeza?, ¿qué es el enojo?, ¿qué es el amor?, ¿qué es la preocupación?



- ➔ ¿Qué eventos las producen?
- ➔ ¿Qué se debe hacer cuando se sienten las diferentes emociones?
- ➔ ¿Cómo actúa cada quien cuando se sienten?
- ➔ ¿Quiénes tienen emociones?
- ➔ ¿Dónde se sienten en el cuerpo?

A partir de esta fase de la intervención, la docente comenzará a llevar registros de las diferentes manifestaciones conductuales de los integrantes del grupo surgidos a partir de la observación participante, con el fin de realizar el procedimiento pre test señalado en el apartado de valoración.

Se invitaría a los niños a representar su conocimiento previo a través de producciones gráficas e incluso textos sencillos, se irían recopilando todas las nociones expresadas para generar un mapa conceptual entre la docente y los niños con la posibilidad de integrar nuevas ideas para ser motivos de investigación conforme surjan en el grupo. De igual modo, se les podrá demostrar la forma de expresar los resultados de las investigaciones realizadas a partir de distintos tipos de gráficas poniendo en práctica habilidades matemáticas.

Se involucrará a los padres en el proyecto para que, de igual forma, discutan el tópico de las emociones en casa con sus hijos, les apoyen para escribir, leer textos o elaborar dibujos relacionados para compartirlos al grupo, o acudan a dialogar con los niños.

Se les proporcionarán a los niños diferentes portadores de texto para que realicen investigación documental en equipos, se les solicita que elaboren registros a partir de dibujos o palabras. De todos los portadores de texto, se elige por votación, uno para ser narrado por la docente, de igual forma, se extraen las concepciones principales mediante consenso grupal y se elabora un mapa conceptual de forma



que se vaya delineando el objeto de investigación y se elaboren hipótesis a ser contestadas a partir de la planeación de situaciones didácticas específicas.

En la tabla 1, se exponen tres sesiones de actividades que configurarían la primera fase del proyecto.

**TABLA 1. FASE DE PREPARACIÓN DEL PROYECTO**

SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
1	Primera experiencia de campo Entrevistas iniciales y análisis de resultados	Se organizará una experiencia de campo en la que los niños por equipos, acudirán a recabar información a partir de entrevistar a los adultos de las áreas de cocina, administrativos y maestras de otros grupos para responder las preguntas: “¿Qué son las emociones?” “¿Cuáles son las emociones?” Los niños plasmarán sus hallazgos de forma escrita o en audio para compartirlas posteriormente con el grupo. Al regreso al aula, los equipos se pondrán de acuerdo sobre la información recabada y la expondrán al resto del grupo. La docente anotará las respuestas en un mapa conceptual y las contrastará junto al grupo con los primeros mapas conceptuales elaborados en la primera fase del proyecto	Hojas de papel, lápices, grabadora de voz	1 hora
2	Segunda experiencia de campo Obtención de información con los padres de familia	En el aula se elaborará un guión de preguntas a ser contestadas con los padres en casa, entre éstas serían: ¿Qué es la alegría?, ¿qué es el miedo?, ¿qué es la tristeza?, ¿qué es el enojo?, ¿qué es el amor?	Material para la creación gráfica	1 hora



SESIÓN	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
		<p>¿Qué eventos las producen?</p> <p>¿Qué se hace cuando se sienten las diferentes emociones?</p> <p>Los niños traerán sus respuestas escritas con la ayuda de sus padres o representadas gráficamente para ser expuestas al grupo. Se colocará una exposición con las producciones de los niños</p>		
3	Entrevista con un experto	Los niños elaborarán una invitación para que la psicóloga de la Estancia acuda a su sala para dialogar con ellos sobre las emociones, la entrevista será videograbada para tenerla como material de consulta posterior	Videograbadora	1 hora

### V.3 FASE DE INVESTIGACIÓN Y REPRESENTACIÓN

#### PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS <sup>1</sup>:

Como anteriormente fue revisado, la participación de los niños es parte central dentro de la planificación del trabajo y ésta va surgiendo conforme se vaya desarrollando el proyecto. Con toda la información obtenida de los anteriores acercamientos al tema pueden emerger múltiples posibilidades de situaciones didácticas, en especial, como apoyo para demostrar opciones de representación y expresión emocional.

Debido a la metodología didáctica elegida, al contenido de las actividades y el estadio de desarrollo de la población objetivo, es importante considerar medios de expresión que resulten atractivos, novedosos y a partir de los cuales, se invoque la vida emocional del niño a través de interactuar con un medio específico como



pueden ser los materiales fluidos de creación gálico plástica o de integración táctil (barro, pintura digital, arena, hidrogel).

En la actual propuesta, uno de los objetivos es favorecer la creación de símbolos a partir de la representación no necesariamente oral, sino gráfica, visual, corporal, puesto que la creación a partir de medios alternos a la palabra, la sustituye en la expresión de las emociones y experiencias con la ventaja de poder reinterpretar y dialogar posteriormente con y a través de lo plasmado, retribuyendo una opción a la emoción o vivencia, incluso una solución distinta a conflictos, esto es, que el niño puede “darles forma, entenderlas y transformar su realidad interna y externa” (Pain, 1995, citado en Delgado, 2010, pág. 115).

Al fomentar distintas habilidades y recursos expresivos, el niño, no tendrá necesidad de emplear métodos violentos para crear interacciones con los demás, además de mirar en perspectiva las emociones, la expresión también permite transformar el entorno social del niño a partir de evidenciar lo no visible y de hacer explícito lo implícito.

El empleo de la palabra hablada e incluso escrita, crea un vínculo con los demás ayudando al niño a trascenderse a sí mismo en la configuración de relaciones interpersonales, sea con sus coetáneos o con adultos distintos a sus familiares en la participación en actividades de cooperación. Al mismo tiempo, se ejercita la escucha, otro recurso a desarrollar en la población preescolar y que motiva la resonancia emocional al participar en grupo.

Se expone en la tabla 2 una propuesta de situaciones didácticas distribuidas por área de abordaje, a manera de esbozo, para que los niños y la docente inicien la resolución a las preguntas que ellos mismos se plantearon durante la primera fase del proyecto y puedan ser alcanzados los objetivos planteados de inicio.



TABLA 2. FASE DE INVESTIGACIÓN Y REPRESENTACIÓN  
SITUACIONES DIDÁCTICAS

SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
<b>ESCENARIO EDUCATIVO: MIS EMOCIONES</b>			
Nuestro escenario de las emociones	Contar con un escenario educativo dentro del aula de preescolar 3° que refuerce el autoconocimiento en cuanto al reconocimiento y expresión emocional de sus miembros para ampliar su repertorio de competencias sociales	Junto con el grupo se estructurará un nuevo escenario de juego con materiales que apoyen la expresión segura de emociones	Espejo de cuerpo completo, cojín de piso, muñecos de peluche, contenedores pequeños de arena y de hidrogel, casa de muñecas, muñecos guiñol de la familia, punching bag inflable, representaciones gráficas de las expresiones faciales de las emociones, álbumes elaborados por los niños sobre lo que son las emociones, álbumes fotográficos de las familias de origen de los niños, de la evolución de su desarrollo
<b>EXPRESIVIDAD GRÁFICA PLÁSTICA Y MANUALIDADES</b>			
Elaboración de álbumes de diferentes categorías semánticas	Reconocer diferencias y semejanzas entre las historias de vida de cada integrante del grupo con el fin de favorecer nociones de respeto y empatía  Contar con material gráfico que pueda ser empleado como material de consulta, al mismo tiempo que se fomentan habilidades de lectoescritura	Cada niño elaborará álbumes de diferentes temáticas (lo que son las emociones, sus familias, sus hogares, la evolución de su crecimiento y desarrollo) a partir de técnicas gráfico plásticas que se colocarán en el espacio de las emociones como material de consulta	Papeles de diferentes colores y texturas, estambres, lápices de colores, acuarelas, pinceles, pegamento, fotografías
Creación de mural	Favorecer el despliegue	Se elaborará un mural colectivo	Papel kraft, pinturas



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
colectivo	de conductas prosociales al formar parte de una experiencia grupal	que represente las diferentes emociones y los estímulos que las originan puede ser a partir de la imagen de una mandala. Cada niño colabora dibujando una parte resaltando las ventajas de la convivencia grupal, así como el reconocimiento emocional	digitales
Estrella de la tranquilidad	<p>Dar opciones de relajación a los niños a partir de elementos cotidianos</p> <p>Mostrar el concepto de tranquilidad partiendo de elementos concretos</p>	<p>Se dialogará con los niños sobre la noción de tranquilidad y que estímulos la generan</p> <p>Cada niño decorará el frasco, se encenderá la veladora (haciendo énfasis en el manejo del fuego supervisado por el adulto) y se les invitará a observar en silencio la pequeña flama al tiempo que se rememoran ocasiones placenteras en las que están presentes las velas.</p> <p>Posteriormente, se realiza un ejercicio de relajación y fantasía dirigida con la temática de las estrellas, haciendo la similitud con la flama, remarcando la tranquilidad y el silencio en el que se visualiza un cielo estrellado</p>	Frasco de plástico, calcomanías, pinturas plásticas, veladora pequeña
Confección de máscaras y disfraces	Recalcar la concepción de los diferentes estados emocionales y sobre la posibilidad de vivenciarlos de acuerdo a las situaciones cotidianas	<p>Se elaborarán máscaras de las expresiones faciales de las emociones empleando técnicas plásticas a manera de ilustrar la posibilidad de vivenciar las emociones dependiendo de la ocasión de la que se trate.</p> <p>De igual forma, se confeccionarán disfraces que serán utilizados en actividades de expresión corporal y dramatización</p>	Periódico, pegamento líquido, globos, vendas de yeso, estambre, pinturas digitales, resorte, telas, papeles de diferentes colores y texturas
<b>EXPRESIVIDAD CORPORAL Y DRAMATIZACIÓN</b>			
Dramatización	Darse cuenta de los	Los niños se organizarán en	Disfraces, máscaras,



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Dramatización	<p>propios pensamientos, emociones, motivaciones y conductas y de los de los demás</p> <p>Investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más funcionales opciones de conducta (nuevas respuestas)</p> <p>Ensayar, aprender o prepararse para actuar las conductas o respuestas que sean más convenientes en situaciones particulares</p>	<p>equipos para representar situaciones cotidianas en el ámbito de la escuela o la familia haciendo énfasis en lo que sienten, además de hallar soluciones alternas</p> <p>Empleando técnicas de dramatización, expresión corporal o el uso de títeres y guiñoles, se exploran los estados emocionales, se representa que la misma situación no necesariamente genera la misma emoción en todos</p> <p>El actuar o hablar a través de estas técnicas, le da al niño la posibilidad de poner distancia y sentirse más seguro para revelar su mundo interno</p> <p>Se pueden video grabar las actuaciones de los niños para mostrárselas después y apreciarse a sí mismos</p>	<p>escenografías, teatrino, títeres, guiñoles elaborados por los integrantes del grupo a partir de diferentes técnicas gráfico plásticas. Los guiones de las representaciones serán elaborados por ellos mismos en actividades de lectoescritura</p>
Expresión corporal			
Representación con títeres y guiñoles			
<b>EXPRESIVIDAD MUSICAL Y CINE</b>			
Pintar la música	<p>Ampliar el conocimiento de que las emociones son generadas por estímulos</p> <p>Proporcionar un canal de expresión emocional</p>	<p>Pedirle a los niños que pinten con las manos o los pies al ritmo de diferentes piezas musicales que transmitan estados emocionales diversos y contrastantes</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones, pinturas digitales, papel kraft</p>
Composición de canciones y porras sobre sí mismo, los demás compañeros o sobre de las emociones	<p>Reforzar conceptos de identidad personal, autoestima, relaciones interpersonales, empatía</p>	<p>Se animará a los niños a crear canciones sobre su propio nombre o resaltando sus características personales al ritmo de diferentes estilos musicales como el rap, las porras, norteño</p> <p>Se pueden grabar las producciones de los niños para reconocer sus voces y apreciarlas</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones, maracas, tambores, cascabeles, campanas</p>
Cine debate	<p>Desde la apreciación de películas o documentales,</p>	<p>Discusión del contenido de películas con temáticas</p>	<p>Video proyector, computadora, películas</p>



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
	<p>apoyar la identificación y expresión de emociones</p> <p>Estimular la fantasía acerca de las propias experiencias de vida</p>	<p>asociadas al reconocimiento, a la expresión de emociones y a patrones adecuados de convivencia social</p>	<p>infantiles cortas que representen situaciones de convivencia cotidiana</p>
<b>SENSIBILIZACIÓN CORPORAL, RELAJACIÓN Y FANTASÍA DIRIGIDA</b>			
<p>La señora imaginación</p>	<p>Desde el ejercicio de la fantasía dirigida, se le permite al niño recordar eventos, realizar “viajes” imaginarios, encuentros con personas con quienes se tenga vínculos, o realizar proyecciones hacia el futuro</p>	<p>Se seguirá la estructura metodológica gestáltica para la dirección de la fantasía dirigida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Caldeamiento inespecífico</li> <li>➤ Caldeamiento específico</li> <li>➤ Acción</li> <li>➤ Retroalimentación</li> <li>➤ Cierre</li> </ul> <p>Las temáticas pueden ser variadas, al inicio serán sencillas, cortas y propias de las vivencias directas de los niños. Se transmite la comprensión de “ver” con la mente mientras se mantienen los ojos cerrados</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones con música de relajación, tapetes o cojines de piso</p>
<p>Ejercicios de respiración y relajación</p>	<p>Mostrar técnicas alternas para disminuir la tensión, reaccionar con calma y eficacia al tiempo que se genera una mejor relación consigo mismo y con los demás</p> <p>Incrementar la memoria y la concentración, lo cual permite mejorar la calidad del aprendizaje</p>	<p>Recostados sobre el piso sobre cojines o tapetes se les indica a los niños que tomen conciencia de su respiración, a partir de focalizar las partes de su cuerpo que se mueven al respirar, percibir la velocidad, el ritmo, la profundidad de su respiración, para favorecer su control. Apoyarse de una hoja de papel colocada sobre el pecho o el estómago para que observen la calidad del movimiento y hagan conciencia respiratoria</p> <p>Mostrar diversas técnicas y posturas de relajación corporal</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones con música de relajación, tapetes o cojines de piso</p>
<p>Gritos y susurros</p>	<p>Percatarse de la trascendencia de la escucha y el hablar claro</p>	<p>En parejas pedirle a un niño que se tape los oídos y cierre los ojos, al otro miembro de la pareja</p>	<p>Ninguno</p>



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
	<p>para generar actos comunicativos eficaces</p> <p>Incrementar habilidades comunicativas en los niños con el fin de emplear el lenguaje en la resolución de problemas y de esta manera, ser socialmente competentes</p>	<p>pedirle que le solicite algo al compañero gritándole, hablándole en volumen normal, susurrándole, a diferentes velocidades, hacer el ejercicio con los ojos abiertos para registrar las diferencias.</p> <p>Invertir los roles.</p> <p>Discutir con los niños sus vivencias y remarcar que es importante estar dispuesto a escuchar y la necesidad de transmitir de forma clara los mensajes para que se pueda establecer un acto comunicativo</p>	
Reconociendo las sensaciones de mi cuerpo	<p>Brindar al niño experiencias que estimulen e intensifiquen el uso de las modalidades sensoriales para favorecer la creación de un sí mismo fuerte e integrado</p> <p>Apoyar el autoconocimiento desde el ámbito corporal al posibilitar la formación de conceptos perceptivos a través de experiencias sensoriales</p>	<p>Construcción de espacio para la estimulación táctil, auditiva, visual, gustativa y olfatoria.</p> <p>En este espacio educativo, los niños podrán tener contacto directo con los diferentes estímulos, posteriormente, se dialoga sobre las sensaciones generadas y las emociones que cada estímulo les suscitan</p> <p>Organizar un sensorama de integración táctil, en donde se estimulen las modalidades sensoriales a partir de un tema específico como puede ser la selva, el mar, el desierto y poder interactuar con los diferentes estímulos empleando todo el cuerpo</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones de sonidos de la naturaleza, industriales, humanos, de animales, de instrumentos musicales</p> <p>Contenedores plásticos, antifaces, hidrogel, arena de grano fino y grueso, arcilla, sal, grenetina, semillas, harina, masas y plastilinas, hamaca, esencias frutales o florales, caleidoscopio, sustancias comestibles de sabores dulce, salado, agrio, amargo</p>
<b>JUEGOS DE MESA</b>			
Maratón	<p>Suscitar en los niños comportamientos y actitudes de cooperación, de autoconocimiento y reflexión</p> <p>Promover mecanismos</p>	<p>Organiza con los niños el juego tradicional del maratón formando un circuito con tapetes pequeños numerados formando un ovalo en el que se va avanzando al aventar un cubo, a cada tapete le corresponderá una pregunta a</p>	<p>Tapetes pequeños, cubo grande de hule espuma, tarjetas con preguntas</p>



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Maratón	proyectivos al plantear situaciones de afrontamiento de vida Fomentar la necesidad de límites y toma de turnos Exteriorizar emociones y aprender a mostrar empatía cuando los otros expresan sus emociones	contestar o un reto a cumplir (puede ser una actividad motora como bailar, abrazar). Las preguntas corresponderán a temáticas relacionadas con aspectos emocionales o vivencias personales y se elaborarán junto con los niños	Tapetes pequeños, cubo grande de hule espuma, tarjetas con preguntas
Lotería de las emociones		Junto con los niños se elaborarán cartones y tarjetas de lotería con los que se organizará el juego tradicional con la variante de narrar una experiencia personal que tenga que ver con la emoción que aparezca en la tarjeta	Revistas, crayolas, cartulinas, pegamento, tijeras
Memorama		Junto con los niños se elaborarán tarjetas de memorama con los que se organizará el juego tradicional con la variante de narrar una experiencia personal que tenga que ver con la emoción que aparezca en la tarjeta	Crayolas, cartulinas, tijeras
<b>EXPRESIVIDAD ORAL Y ESCRITA</b>			
Mensajes en globo	Emplear las habilidades de lectoescritura de los niños para la emisión de mensajes de contenido emocional	Escribir descripciones de vivencias que los niños reconozcan como difíciles o dolorosas que les generen emociones de enojo o tristeza para enviarlas lejos en un globo de gas, a manera de darles otro final que les resulte más conveniente	Globos de gas, hojas de papel, lápices
Escribir cartas, invención de cuentos cortos		Generar actividades de escritura, cartas o cuentos cortos, al solicitar a los niños que completen oraciones inconclusas como forma de estimularles a hacer afirmaciones declaratorias sobre sí mismos, a contactarse con sus deseos, necesidades, desilusiones, pensamientos, ideas, emociones, algunas	Hojas de papel, sobres, timbres postales, lápices, colores



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
		<p>consignas serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si pudiera pedir tres deseos serían...</li> <li>➤ El día más feliz de mi vida fue cuando...</li> <li>➤ Mis padres están felices cuando...</li> <li>➤ Si yo fuera la maestra...</li> <li>➤ Las cosas que me enfurecen son...</li> <li>➤ Tuve mucho miedo cuando...</li> <li>➤ Lo que me pone triste es...</li> <li>➤ Lo que yo siento cuando me enfermo es...</li> <li>➤ Cuando mis papás pelean yo...</li> </ul> <p>Los mensajes se pueden enviar a la casa del destinatario por correo o a sí mismos, los cuentos cortos pueden acompañarse de ilustraciones</p>	
<p>Lectura de cuentos y uso de metáforas</p>	<p>A través de la lectura de cuentos y metáforas, los niños visualizan diversas maneras de actuar, al tiempo que se enfrentan con polaridades (bueno / malo), conflictos y emociones básicas desde la fantasía que pueden ocurrir en la vida real</p> <p>Enriquecen la vida emocional y cognitiva, contribuyendo al conocimiento de diversas concepciones sobre el mundo, las personas, sus problemas y sus alternativas de solución</p>	<p>Se realizarán sesiones de cuentacuentos seleccionando temáticas asociadas a resolución pacífica de conflictos y que formen parte de las vivencias cotidianas de los niños</p> <p>Posterior a la sesión de cuentacuentos, se pide a los niños que representen gráficamente los extractos más significativos de la narración, o que busquen soluciones alternas</p> <p>Al final se vinculan los contenidos con la vida misma del niño</p>	<p>Equipo de sonido, grabaciones de música ambiental, implementos para caracterización, textos</p>



## V.4 FASE DE CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO

### PARA RECONOCER LO APRENDIDO <sup>1</sup>

Junto con los niños, la docente hace un recuento de las actividades revisando nuevamente las preguntas iniciales para apreciar si han sido contestadas, si la mayoría así lo ha sido, se propondrán actividades de cierre del proyecto. La docente animará a todos los niños a discutir los hallazgos de sus investigaciones, es importante confrontar dichos hallazgos con las predicciones originadas en la primera fase del proyecto, de forma que los niños se den cuenta por sí mismos de los conocimientos adquiridos en el proceso, y hallen una experiencia para aprender del error.

Algunas actividades de conclusión están incluidas en la tabla 3.

TABLA 3. FASE DE CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO

SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
<b>ESCENARIO EDUCATIVO: MUSEO DE LAS EMOCIONES</b>			
El Museo de las Emociones	Dar a conocer los resultados del proyecto “La escuela del corazón”	Articular un escenario educativo en el que se sitúen las producciones gráfico plásticas que los niños realizaron a lo largo del proyecto de forma que puedan ser apreciadas por los padres de familia y por el resto del colectivo escolar	Producciones gráfico plásticas de los niños, fotografías, mesas, caballetes, telas, papeles de diferentes colores y texturas,



SITUACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
			marcadores
La fiesta de las emociones	Promover la convivencia social desplegando conductas socialmente aceptables	Celebración de fiesta infantil con los integrantes del grupo como anfitriones en la que se convivirá con los padres y madres de familia	Alimentos, bebidas, platos, vasos
Representación teatral y conferencias sobre contenidos aprendidos	Facilitar la verbalización de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proyecto	Se organizará un ciclo de conferencias ofrecidas por los niños con las temáticas abordadas en la experiencia de aprendizaje. De igual manera, se hará una demostración teatral sobre escenas de interacción social y aprendizaje emocional Se expondrá ante los padres y el resto del colectivo escolar	Micrófono, equipo de sonido, láminas informativas
Diploma "PMI"	Reconocer a los niños	Se hará entrega a los niños de un diploma "PMI" que significa persona muy importante, a manera de reconocimiento por el aprendizaje adquirido	Diplomas

## VI. OTRAS COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN <sup>1,2</sup>:

### LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

#### LENGUAJE ORAL / LENGUAJE ESCRITO

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás

<sup>2</sup> Programa de Educación Preescolar SEP, 2004



- Conoce diversos portadores de texto e identifica para que sirven
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito

## **PENSAMIENTO MATEMÁTICO**

### **NÚMERO / FORMA, ESPACIO Y MEDIDA**

- Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
- Construye sistemas de referencia en relación a la ubicación espacial
- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos

## **EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO**

### **MUNDO NATURAL / CULTURA Y VIDA SOCIAL**

- Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural
- Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales
- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar en la escuela y la comunidad

## **EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS**

### **EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL / EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN DE LA DANZA / EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA/ EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN TEATRAL**



- Interpreta canciones, las crea y acompaña con instrumentos musicales convencionales
- Se expresa por medio del cuerpo
- Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas usando técnicas y materiales variados
- Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática

## **DESARROLLO FÍSICO Y SALUD**

### **COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO / PROMOCIÓN DE LA SALUD**

- Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico
- Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

## **VII. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

### **VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA <sup>1</sup>**

Una vez concluida la aplicación de la planificación didáctica, la docente estimará la eficacia del proyecto valorando las condiciones de la intervención que favorecieron o limitaron el trabajo, así como las modificaciones probables a realizar para posteriores acercamientos. De igual manera, apreciará si las situaciones



didácticas favorecieron las competencias de los niños, objetivo fundamental de la propuesta, empleando para ello un instrumento psicométrico.

## VII. 1 INSTRUMENTO

Para determinar que la propuesta de planificación didáctica haya cubierto con los objetivos planteados de inicio y por tanto la población designada se vea beneficiada de la intervención, se propone el uso del Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas de Preescolar (CIEMPRE) de Tamayo, Echeverry y Araque (2006) en un diseño pretest – postest, en el apartado de anexos se integra una copia del protocolo de aplicación por la docente y de los criterios de clasificación..

El CIEMPRE (Tamayo, Echeverry & Araque, 2006) es un instrumento psicométrico elaborado en la Universidad Cooperativa de Colombia que consta de cuarenta y cuatro ítems clasificados en siete escalas que hacen referencia a habilidades emocionales de la primera infancia. Las escalas, surgen de su modelo de inteligencia emocional y son:

- Actitud de compartir
- Identificación de sentimientos
- Solución creativa de conflictos
- Empatía
- Independencia
- Persistencia
- Amabilidad

La descripción de las escalas y su subclasificación fueron revisadas en el capítulo tres. El instrumento CIEMPRE, cuenta con validez factorial probada y puede ser



aplicado por docentes, psicólogos, pedagogos y otros profesionales, para evaluar, hacer seguimiento y acompañamiento del desempeño en habilidades emocionales. De igual manera, resulta útil en el diseño de estrategias de intervención emocional y situaciones didácticas enfocadas en la adquisición de competencias emocionales (Tamayo, Echeverry & Araque, 2006).

## VII. 2 PROCEDIMIENTO

El CIEMPRE (Tamayo, Echeverry & Araque, 2006), será dado a conocer a la docente del grupo para familiarizarla con el propósito, los referentes conceptuales de cada escala, los ítems, las puntuaciones y los niveles descritos en el manual.

La estrategia a seguir en la evaluación constaría primeramente de la observación participante que realizaría la docente durante dos semanas manteniendo el contacto con sus alumnos en el ambiente cotidiano de la sala, aunque ya tengan un tiempo de trabajo conjunto, la docente se enfocará en la exploración de habilidades emocionales en sus alumnos. Posterior al período de observación, el CIEMPRE será contestado por la docente para obtener la primera valoración de los integrantes de su grupo, durante la primera fase del proyecto o fase de preparación.

El grupo se integrará a la intervención psicoeducativa en habilidades emocionales propuesta con anterioridad, la docente aplicará nuevamente el CIEMPRE para comparar la ejecución de los participantes en ambos momentos de la aplicación y apreciar si los resultados reflejan auténticamente las ventajas esperadas.



## CONCLUSIONES

---

“No siempre podemos construir el futuro para nuestra juventud, pero podemos construir la juventud para nuestro futuro”

Franklin D. Roosevelt

Intervenir en la realidad para transformarla es un gran reto. Los primeros años de vida son decisivos para todos los seres humanos. En esta etapa, los niños y las niñas pasan por transformaciones físicas, afectivas, cognitivas y sociales que marcan la adquisición de competencias y las formas de aprender, relacionarse, comunicarse, jugar y transformar su entorno, a través de la solución de problemas. Por ello es fundamental asegurarles un desarrollo sano, en ambientes que den respuestas integrales a sus necesidades afectivas, de salud y educación. La atención integral en los primeros años provee bases sólidas para el crecimiento, la supervivencia y el desarrollo, es ahí donde se puede intervenir y cambiar la realidad.

Anteriormente se creía que los niños pequeños no tenían capacidad para razonar ni comprender. Los adultos, por tanto, no se preocupaban por darles explicaciones o escuchar sus argumentos o hipótesis; se les entretenía, se les daba órdenes y ejercitaba para que se comportaran de determinada manera y adquirieran ciertas habilidades que se consideraban necesarias para los aprendizajes posteriores.

Actualmente se ha hecho patente que todos los niños, desde muy pequeños, razonan y logran, con experiencias significativas, reorganizar y sistematizar elementos de procesos previos que se convierten en la base de otros posteriores y encuentran el camino para la adquisición y desarrollo de competencias en la



medida en que se van construyendo a sí mismos como individuos. Los niños y niñas van desarrollando habilidades y aptitudes, adquiriendo conocimientos, construyendo pensamientos e ideas propias y asumiendo diferentes actitudes frente al mundo que descubren y a las relaciones que van tejiendo con las personas que los rodean. Dichas concepciones han quedado plasmadas en la revisión bibliográfica que sustenta este trabajo, desde las perspectivas del constructivismo, de las inteligencias múltiples, del avance en la neurología y de los beneficios aportados a la educación en los primeros años de vida.

Jacques Delors (UNESCO, 1998) en el informe “La Educación encierra un Tesoro” incluyen los cuatro pilares de la educación como fundamento de la educación para el siglo XXI:

- Aprender a conocer y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades de una educación permanente
- Aprender a hacer para capacitar a la persona, para transferir lo aprendido a situaciones de la vida
- Aprender a ser, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal
- Aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar la convivencia...

Al análisis de estos cuatro pilares, se hace patente la necesidad de contar con una educación que responda a los cambios de la sociedad a partir de enseñar a vivir mejor. Fenómenos sociales como el acoso escolar, la exclusión, la violencia, o bien la presencia de francas psicopatologías a edades tempranas hace necesario que la escuela, en su carácter formativo integral, brinde la posibilidad del



autoconocimiento y de ahí, al convivir en sociedad de forma respetuosa, armónica adonde prevalezca el diálogo pacífico y el entendimiento mutuo (Delors, 1998, pág. 18), en suma, aprender a ser y a convivir.

El aspecto emocional, afectivo de los estudiantes siempre ha estado presente en la escuela aunque de manera no explícita. La razón, el aprendizaje “formal” siempre se ha contrapuesto a la emoción como lo marcan Darder y Bach (2009, pág. 29) “la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” con la intención de que lo racional dominara a lo emocional. Sin embargo y aunque la emoción no era objeto de estudio dentro de la escuela es inherente a cualquier contacto humano.

Es por ello que el dirigir la mirada al aspecto emocional dentro de la escuela sea de vital importancia como lo indican los estudios a partir de programas de aprendizaje emocional social o de educación emocional de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011), Payton, et al (2008), Bisquerra (2000), Tamayo, Echeverry & Araque, (2006), Greenberg (2011), el intervenir con programas en los que de manera propositiva se les muestre a los niños a entenderse y a entender a los demás en vías de lograr una mejor relación consigo mismo y con los demás.

Los fundamentos del desarrollo emocional surgen con el nacimiento, los mayores alcances se conquistan hasta la adolescencia. En este intervalo, la escuela juega un papel más que relevante al proveer al niño de un vasto cúmulo de experiencias a nivel social y de interpretación del mundo desde las cuales va adquiriendo elementos personales que configurarán sus formas de contacto, sea consigo mismo y con los otros.



Además, como lo subrayan Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011), el desempeño académico se ve altamente beneficiado al intervenir con los niños desde pequeños y hasta el bachillerato a través de programas, sea integrados al currículo escolar o bien como actividades extracurriculares, en los que se elicite el aprendizaje de aspectos emocionales como pueden ser la creación de habilidades emocionales, actitudes y comportamientos prosociales, alejando a los menores de fenómenos sociales negativos como la delincuencia y las adicciones y logrando el decremento de la deserción escolar.

Pero no sólo se observan ventajas en el ámbito cognitivo o académico en el que se ve beneficiada la población escolar, dado que la educación emocional como las investigaciones de Bisquerra (2000) y Darder y Bach (2009) lo marcan, se trata de dotar de habilidades de vida, para ser eficaces pero también vivir con bienestar y felices.

Al acudir a la escuela, los niños debieran de beneficiarse al acceder a las tres facetas de la educación: la ética y cultural, la científica y tecnológica y la económica y social (Delors, 1998, pág. 20). En la educación inicial y preescolar, a la par de iniciarse en la adquisición de los aprendizajes, los niños se conocen a sí mismos a la vez que van perfeccionando sus relaciones con los demás, tal es el papel socializador de la escuela.

En esta convivencia, los niños echan a andar sus habilidades sociales, las van perfeccionando en función del trato cotidiano, de manera que puedan adaptarse a las demandas sociales. Para poder decir que el niño se halla adaptado, es requisito fundamental que posea competencias emocionales que le faciliten la comprensión y expresión de sus emociones, a la par, de las de los demás y las pueda poner en función de la solución creativa de conflictos, de la creación de vínculos afectivos (Tamayo, Echeverry, & Araque, 2006).



Las acciones en la educación para los niños y niñas preescolares son fundamentales dado que las competencias que allí se adquieren son la base de los aprendizajes posteriores, si bien ha quedado de manifiesto que la educación emocional es susceptible de adquirirse a lo largo de la vida como lo señala Bisquerra (2000).

Las bases de la educación emocional, se encuentran tanto en la pedagogía como en la psicología y la neurología. Es importante así mismo, apreciar que al hablar de emociones, es importante apreciar la naturaleza neurofisiológica de la emoción como los trabajos de Davidson (2003), Le Doux (2000), Damasio (2001), Greenberg (2000) y otros lo comprueban y dentro de ésta, la neuroplasticidad en el desarrollo emocional infantil puesto que es el sustrato de cualquier programa de intervención, es la tierra fértil donde poder sembrar y cosechar. Como lo marcan Greenberg, (2000) y Le Doux (2000) en sus investigaciones, es viable suponer que los cambios cerebrales son consecuencia de experiencias de aprendizaje.

El apreciar tanto la dimensión biológica como la emocional y la educativa del niño y el trascenderla hacia lo social, abre realmente las puertas hacia la consideración del fomento en intervenciones que tengan una visión integral.

Los antecedentes pedagógicos de la educación emocional, se encuentran fincados en corrientes como las de Dewey, Rogers, Montessori, que proponían dar un valor especial a la dimensión afectiva de los alumnos a partir de métodos, como la enseñanza por proyectos que patentizan cambios significativos en las finalidades y enfoques de la educación.

Al concluir la revisión bibliográfica del presente trabajo, ha quedado patente la necesidad de incluir la educación emocional como parte de los contenidos



pedagógicos a trabajar dentro del currículo de preescolar. Si bien el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) plantea entre sus propósitos fundamentales el desarrollo de un sentido positivo de sí mismos, el reconocimiento, la expresión y regulación de emociones, el alcance de un grado mayor de autonomía, la resolución creativa de conflictos y el respeto de reglas de convivencia, entre otros, está considerando implícitamente la educación emocional aunque los lineamientos de actuación de la docente no quedan del todo claros.

La educación emocional debiera quedar incluida en la programación de la docente de preescolar a partir de intentos deliberados permanentes de facilitar en la población infantil el alcance de habilidades emocionales que conlleven al ajuste personal y social, es por ello que al plantear una planificación didáctica, se espera que se concrete el aprendizaje emocional.

Ha quedado de manifiesto que la educación tiene que generar contenidos y métodos que involucren los cambios que se dan en la realidad, porque es la lectura que hacemos la que determina las formas de actuar dentro de ella. La docente debiera forjar aprendizajes con sentido al relacionar los conocimientos y las competencias en el entorno cotidiano del niño; esto se puede lograr a través de experiencias de aula.

El proponer el uso del método de enseñanza por proyecto basado en los supuestos teóricos de Dewey, cristaliza la propuesta de educación emocional dado que en él se aprecia la posibilidad de que el niño sea quien construya su entendimiento, sea un agente activo en la adquisición de su aprendizaje al partir del planteamiento de situaciones que forman parte de su realidad directa al que halla respuesta empleando su conocimiento previo, su capacidad de solución, de llegar a conclusiones y crear productos finales.



Las raíces de la educación emocional, también se anclan en la psicología, en la teoría de las emociones, en la teoría de las inteligencias múltiples, en la psicología del desarrollo, en el área clínica y dentro de ésta, en la psicopatología y la psicoterapia de corte humanista puesto que en su visión prevalece el carácter humano de la persona como objeto de estudio e intervención.

En México, la educación preescolar ha cobrado importancia desde hace relativamente poco tiempo con la aparición del Programa de Educación Escolar y la oficialización de al menos, dos años de educación preescolar. Si bien, se han realizado esfuerzos por mejorar este nivel educativo, aún no todo ha sido escrito, es importante vislumbrar a futuro mayor investigación en el área del aprendizaje preescolar en población mexicana pues el trasfondo sociocultural es también influyente en la adquisición de conocimientos.

En suma, por lo anteriormente expuesto, ha quedado claro que la generación de estrategias de intervención en el área de la educación emocional en el preescolar, está ampliamente justificada. El trabajo de investigación sobre educación emocional, crea un vínculo entre la psicología educativa y la clínica pues el niño de preescolar requiere ser visto de forma total, sistémica.

Las competencias emocionales y sociales se deben desarrollar a la vez, para capacitar para el entendimiento con uno mismo y con los demás. Desde la escuela se enseña a desear y a practicar “conductas adecuadas”. El cambio consiste en incluir las emociones como objeto de enseñanza.

Tradicionalmente, tanto en el hogar como en la escuela, a través de diversas prácticas, se han fomentado en los niños comportamientos como relacionarse sin conflictos, a comprender, perdonar y compartir con los otros, a mirarlos



condescendientemente sin haberles enseñado antes a conocerse y entenderse a sí mismos. Cuando una persona se conoce, se comprende, se ama y se sabe feliz, está en disposición de mirar al otro desde su misma cosmovisión, de apreciarle y de hacer crecer la capacidad de entendimiento mutuo de una manera justa y equitativa redituando en sociedades con las mismas características en las que prevalezca la generación de bienestar individual y contribuir al social.

Recapitulando, la educación tradicional se ha basado en la educación del pensamiento y de la conducta, dejando de lado las emociones y el cuerpo, quedando, de esta manera, una acción educativa incompleta ya que como seres humanos, somos más que razón y conducta. En el ser humano se correlacionan, de manera estrechamente imbricada, cuerpo y acción, razón y emoción.

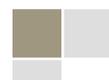
De forma prospectiva, queda la posibilidad de continuar la investigación en los efectos a largo plazo con respecto del sostenimiento de habilidades emocionales sociales en los menores. De igual manera, es relevante crear estrategias de intervención desde lo teórico hasta lo vivencial (como sería la sensibilización) hacia el cuerpo docente y los padres y madres de familia, puesto que son los coprotagonistas de la educación emocional, en función de apreciar y potenciar sus propias competencias emocionales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Oxford University Press.
- Antunes, C. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. México: Alfaomega.
- Armstrong, T. (2009) *Multiple intelligences in the classroom*. Canada: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baena, G. (2007). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil*. México: Trillas.
- Ballús, C. (s.f.) *Enfoques biológicos y neurofisiológicos de la personalidad: antecedentes, situación actual y perspectivas*. Disponible en la página electrónica <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/5972/707>  
Consultado el 2 de octubre 2011
- Bar – On, R. (2007). *Bar – On model of emotional intelligence*. Disponible en la página electrónica:  
<http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=2>  
Consultado el 21 de septiembre 2011
- (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. En
- Fernández – Berrocal, F & Extremera, N. (Ed.), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17. Disponible en la página electrónica  
<http://www.ressourcesetmanagement.com/Article%20prof%20%20Baron%20.pdf>  
Consultado el 30 de octubre 2011
- Berko, G. (2005). *The development of language*. Estados Unidos: Pearson Education
- Berruecos, M. (2004). *Programa de actividades lingüísticas para niños de edad temprana*. México: Trillas
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Ciss Praxis



Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Disponible en la página electrónica de Educational Psychologist: <http://mathforum.org/~sarah/Discussion.Sessions/Blumenfeld.html>  
Consultado el 25 de febrero 2011

Bukatco, D. (2009). *Child development: A thematic approach*. Estados Unidos: Cengage.

Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. **Participación Educativa**, Vol.15, noviembre, pp. 40-57.

Disponible en la página electrónica de CEE

<http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>

Consultado el 21 de septiembre de 2011

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Castillo

Chard, S & Katz, L. (1989) *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Estados Unidos: Ablex

----- (1998) *Practical Guides to the Project Approach*. Estados Unidos: Scholastic

Cherry, C. (1990). *Cómo mantener tranquilos a los niños*. España: CEAC

Chías, M & Zurita, J (2010). *Emocionarte con los niños: el arte de acompañar a los niños en su emoción*. España: Descleé de Brouwer

Clark, A. Changing Classroom Practice to Include the Project Approach Volume 8 Number 2 2006

Disponible en la página <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>

Consultado el 28 de agosto de 2011

Clark, J. (2007). *What we know about our brain: a guide to optimizing learning*. Disponible en la página electrónica:

<http://www.geocities.com/amexpas/public12.html>

Consultado el 1 de marzo de 2011

Coll, C, (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina: Paidós



Calhoun, Ch. & Solomon R. (1988) *¿Qué es una emoción?* México: Fondo de Cultura Económica

Craig, G. & Bauchum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede: cuerpo y emoción en la fábrica de la conciencia*. Santiago de Chile: Andrés Bello

D' Ambrosio, M. (2002). Emotional intelligence in the classroom. *Academic Exchange Quarterly* Disponible en línea en la página electrónica de The Free Library <http://www.thefreelibrary.com/Emotional+intelligence+in+the+classroom.-aa089970433>

Consultado el 15 de septiembre de 2011

Davidson, R., (2001). *Toward a biology of personality and emotion*. Disponible en la página electrónica de Lab for Affective Neurosciences [http://psychz.psych.wisc.edu/web/pubs/2001/Toward\\_a\\_biology](http://psychz.psych.wisc.edu/web/pubs/2001/Toward_a_biology)

Consultado el 2 de noviembre de 2011

Davidson, R, Jackson, D., & Kalin, N. (2000). Emotion, plasticity and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*. Vol. 126 (6) pp.890 – 909. Disponible en la página electrónica: [http://psychz.psych.wisc.edu/web/pubs/2000/Emotion\\_Plasticity.pdf](http://psychz.psych.wisc.edu/web/pubs/2000/Emotion_Plasticity.pdf)

Consultado el 26 de septiembre de 2011

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*. Disponible en la página electrónica:

[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Consultado el 31 de mayo de 2011.

Díaz Infante, J. (1993). El método de proyectos en la educación preescolar. **Revista Mexicana de Pedagogía**, 3 no 15 sep. – oct., 19-25.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta – analysis of school – based universal interventions. *Child Development*, January/February 2011, Volume 82, Number 1, pp. 405–432. Disponible en línea en la página electrónica:

<http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Meta-Analysis-Child-Development-Full-Article.pdf> Consultado el 9 de mayo de 2011



Elphick, D. (2007). *Hacia una alfabetización emocional*. Disponible en la página electrónica de Fundación Sepec:

<http://kno.google.com/k/hacia-una-alfabetizaci%C3%B3n-emocional#>

Consultado el 9 de mayo 2011

Feldman, J. (2003). *Autoestima para niños: Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. España: Narcea

Filliozat, I. (1998). *El corazón tiene sus razones*. España: Urano.

Gar Do, K. (2010). *Guía práctica para fortalecer la inteligencia emocional en el niño*. México: Trillas.

García, E. (2006). *La psicología de Vigotsky en la enseñanza preescolar*. México: Trillas.

Gardner, H. (2005). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. Estados Unidos: Basic Books.

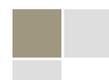
Glassman, M & Whaley, K. *Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy Volume 2 Number 1* <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>

Gobierno del Distrito Federal (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (Bullying)*. Programa por una cultura de noviolencia y buen trato en la comunidad educativa. Texto inédito consultado en línea en la página electrónica [http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual\\_bullyng.pdf](http://www.educacion.df.gob.mx/docs/Manual_bullyng.pdf)

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Argentina: Ediciones B

Harris Helm, J y Katz, L *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*

Hernández, A. (2005). *Habilidades metacognitivas en los niños preescolares*. Tesis de maestría inédita. Universidad de las Américas, México



Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio del Estado (2008). *Orientaciones pedagógicas para la planeación didáctica en preescolares*. Texto inédito. México.

Johnson – Laird, P. & Oatley, K. (2000). Cognitive and social construction of emotions. En Lewis, M & Haviland – Jones, J. (Ed.) *Handbook of emotions*. Estados Unidos: Guilford Press (pp.458 – 475).

Kostelnik, M, Phipps, Soderman, Gregory (2009). *El desarrollo social de los niños*. México: Delmar Cengage.

Laniado, M. (2008). *Evaluación del vocabulario emocional en niños de preescolar con y sin problemas de lenguaje*. Tesis de licenciatura inédita. Univesidad de las Américas, México

Le Doux, J. & Phelps, E. (2000). Emotional networks in the brain. En Lewis, M. & Haviland – Jones, J. (Ed.) *Handbook of emotions*. Estados Unidos: Guilford Press (pp.157 – 172).

Lepeley, M (2001). *Gestión y calidad en la educación: un modelo de evaluación*. Santiago de Chile: Mc Graw Hill/Interamericana de Chile.

Maier, H. (1989). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears. Argentina: Amorrortu.

Malagusi, L. (2008). Los cien lenguajes del niño. Disponible en la página de la Red Educativa Reggiana del Estado Español  
<http://www.reggiochildren.es/inicio/los-cien-lenguajes/>  
Consultado el 13 de febrero de 2011

Marchesi, A. (2000). El pensamiento preoperatorio. En Palacios, J. Marchesi, A, Carretero, M. (Ed.) *Psicología evolutiva* (Vol. 2) (pp. 181 – 205) Desarrollo cognitivo y social del niño. España: Alianza Editorial.

Mayer, J & Salovey, P (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education*. (pp. 3 – 31). Estados Unidos: Basic Books.

----- (1990). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.



McAninch, A. (2000). *Continuity and purpose in the design of meaningful project work*. Disponible en la página electrónica de Journal of Early Childhood Research and Practice:

<http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/mcaninch.html#dewey38>

Consultado el 21 de junio 2011.

Neisser, U., et al. (1995). *Intelligence: Knowns and unknowns*. Disponible en la página electrónica de American Psychological Association:

[http://www.lrainc.com/swtaboo/taboo/apa\\_01.html](http://www.lrainc.com/swtaboo/taboo/apa_01.html)

Consultado el 31 de mayo 2011.

Oaklander, V. (1978). *Ventanas a nuestros niños: Terapia gestáltica para niños y adolescentes* (11ª. Edición) Santiago de Chile: Cuatro vientos.

----- (2006). *El tesoro escondido: La vida interior de niños y adolescentes, terapia infante – juvenil*. Santiago de Chile: Cuatro vientos.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. 9ª ed. México: Mc Graw Hill.

Paymal N. (2008). *Pedagogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Argentina: Brujas.

Plutchik, R. (1980). *The Nature of Emotions*. Disponible en la página electrónica de Awereness Management Model

<http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Nature-of-emotions.htm>

Consultado el 20 de octubre 2011.

Rodrigo, M. (2000). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los dos y los seis años. En Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Ed.) *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 1) (pp 201 – 225). España: Alianza Editorial.

Ramírez, J. (2000). El lenguaje como instrumento regulador de la conducta. En Palacios, J. Marchesi, A, Carretero, M. (Ed.) *Psicología evolutiva* (Vol. 2) (pp. 181 – 205) Desarrollo cognitivo y social del niño. España: Alianza Editorial.

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. 5ª ed. Estados Unidos: International Thomson

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. España: Grupo Z



Secretaría de Educación Pública, (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. Texto inédito México: SEP.

Siegler, R. (1986). *Children's thinking: what develops?* Estados Unidos: Prentice Hall.

Slagter, H., Davidson, R., & Lutz, A., (2011). Mental training as a tool in the neuroscientific study of brain and cognitive plasticity. **Frontiers in Human Neuroscience**. Vol. 5 art.17 pp. 1 – 12. Disponible en la página electrónica: [http://psychz.psych.wisc.edu/web/pbs/2011/SlagterFHN\\_Mental](http://psychz.psych.wisc.edu/web/pbs/2011/SlagterFHN_Mental)  
Consultado el 18 de septiembre de 2011

Smeke, A. (2006). *Programa para la estimulación del vocabulario emocionaln en niños preescolares*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad de las Américas

Sternberg, R & Grigorenko, E (2004). *Successful intelligence in the classroom: theory into practice*. Disponible en la página electrónica  
<http://proquest.umi.com/prdweb?did=771893301&Fmt=4&clientId=67230&RQT=309&VName=PQD>  
Consultado el 25 de octubre 2010.

Tamayo, G., Echeverry, C., Araque, L. (2006). *CIEMPRE: Cuestionario de inteligencia emocional para niños y niñas preescolares*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Tillman, D. & Hsu, D. (2005). *Valores para vivir: Actividades para niños de tres a siete años*. Argentina: Longseller.

Ulutaş, İ, Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, Volume 35, Number 10, pp. 1365-1372(8) Scientific Journal Publishers. Disponible en la página electrónica  
<http://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2007/00000035/00000010/art00008>  
Consultado el 9 de noviembre 2011

Velázquez, L. (1995). *Las relaciones objetales en la familia del paciente esquizofrénico*. Tesis de licenciatura inédita. Universidad de las Américas, México.

Vander – Zander , J. (2000). *Human development*. 7ª ed. Estados Unidos: Mc Graw Hill

Winnicott, D. (1986). *El niño y el mundo externo*. Argentina: Horne.



## ANEXO 1

---

# Protocolo de aplicación del Cuestionario de Inteligencia Emocional para Niños y Niñas Preescolares (CIEMPRE) de Tamayo, Echeverry y Araque (2006)

