

**FORTALECER EL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL DE LOS NIÑOS Y LAS
NIÑAS DEL JARDÍN INFANTIL TORRE FUERTE A TRAVÉS DE LA LECTURA EN
VOZ ALTA DE LITERATURA INFANTIL**

Trabajo de grado

Dayan Lizeth Cardona Villa

Gina Fernanda Reyes Contreras

Asesora

Alexandra Martínez Alzate

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá – Colombia 2022

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias por acompañarnos a lo largo de este proceso de formación como maestras, en especial a nuestros hijos Antonia y Dominic, por brindarnos la fortaleza e inspiración. Queremos agradecer también a las personas y lugares que aportaron al presente trabajo de grado, principalmente a la Universidad Pedagógica Nacional, a los maestros y las maestras que estuvieron presentes con sus valiosos conocimientos, al Jardín Torre Fuerte por permitirnos realizar la puesta en práctica de nuestro proyecto y a nuestra tutora Alexandra Martínez quien nos acompañó durante este proceso de manera asertiva, comprometida y grata.

Contenido

Introducción	1
1. Marco contextual	4
2. Planteamiento del problema	9
2.1. Objetivo general	14
2.2. Objetivos específicos	14
2.3. Justificación	14
3. Antecedentes	18
4. Marco teórico	25
4.1. Educación inicial en primera infancia	25
4.2. Dimensión emocional	29
4.2.1. Inteligencia Emocional	31
4.2.2. Educación emocional.	34
4.2.3. Emociones básicas	36
4.3. Literatura infantil	38
4.3.1. Literatura infantil en Colombia	40
4.3.2. Funciones de la literatura infantil	43
4.3.3. ¿Cuál es el papel del mediador de la lectura infantil?	46
4.3.2. Lenguaje kinésico.	49
4.4. Lectura en voz alta	50
5. Propuesta pedagógica	54
5.1. Metodología	55
6. Desarrollo de la propuesta pedagógica	60
6.1. Primera y segunda sesión: Reconociendo mis emociones	61
6.1.1. Acción pedagógica	61
6.1.2. Análisis de la sesión	66
6.2. Tercera sesión: ¡Hola alegría y tristeza!	69
6.2.1. Acción pedagógica	69
6.2.2. Análisis de la sesión	73
6.3. Cuarta sesión: ¡Hola miedo!	76
6.3.1. Acción pedagógica	76
6.3.2. Análisis de la sesión	81
6.4. Quinta sesión: ¡Hola rabia!	85

6.4.1.	Acción pedagógica	86
6.4.2.	Análisis de la sesión	89
6.5.	Sexta sesión: ¡Hola calma!	92
6.5.1.	Acción pedagógica	92
6.5.2.	Análisis de la sesión	96
6.6.	Séptima sesión: Mis amigas: ¡Las emociones!	100
6.6.1.	Acción pedagógica	100
6.6.2.	Análisis de la sesión	105
7.	Consideraciones finales	111
Referencias		118
Webgrafía		123

Introducción

La presente propuesta pedagógica surge a partir de la intención de fortalecer el reconocimiento la dimensión emocional de los niños y las niñas, aprovechando las bondades de la literatura infantil junto con la experiencia de la lectura en voz alta, todo este proceso vincula sentires y vivencias que suelen ser naturales en la esencia del ser humano, por tanto, en el proceso de lectura, la afectividad que emerge hace que se convierta en momentos gratificantes, por lo que la lectura de literatura infantil brinda a los niños y las niñas la posibilidad de goce estético y permea sus experiencias emocionales.

La puesta en práctica de esta propuesta pedagógica se llevó a cabo en el Jardín Torre Fuerte, Ubicado en el barrio La Clarita de la localidad de Engativá, con una población de niños y niñas entre los cinco y seis años, de los grados Jardín y Jardín Avanzado; lo evidenciado durante el proceso nos hace reafirmar el propósito del presente trabajo de grado y así mismo, cumplir con los objetivos planteados; por tanto, llevar a cabo la propuesta pedagógica, trajo consigo conocimientos acerca de la dimensión emocional y de las expresiones gestuales como corporales, esto nos permitió comprender los aprendizajes previos de los niños y las niñas acerca de las cuatro emociones trabajadas, tristeza, alegría, rabia y miedo y el estado emocional de la calma.

De este modo, este trabajo de grado abarca dentro de su cuerpo el planteamiento del problema identificado, los objetivos tanto generales como específicos, los antecedentes pertinentes evidenciados en cuatro universidades, en un marco de procesos investigativos que se relacionan dando bases teóricas a esta propuesta de fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional de los niños y las niñas junto con el papel que desempeña para su realización, la mediación de lectura en voz alta de literatura infantil.

Dentro del marco teórico, se retoman algunos investigadores según la problemática identificada y surgen tres categorías principales, cada una de ellas con subcategorías concernientes. Iniciamos con la categoría de educación inicial en primera infancia, la cual corresponde a la población hacia la que va enfocada la propuesta pedagógica y en donde se retoman algunos componentes que le dan visibilidad a sus particularidades, las actividades

rectoras, de la cual damos cuenta de la literatura y las dimensiones en educación infantil de cual se retoma la socioafectiva que es por medio de la cual se trabaja en esta propuesta.

Luego continuamos con la categoría de dimensión emocional, en donde se examina el posicionamiento y planteamientos que hay en relación con esta dimensión, mostrando algunas generalidades que indiscutiblemente son relevantes dentro del propósito del presente trabajo de grado, desde subcategorías como inteligencia emocional, educación emocional y emociones básicas, expandiendo así la comprensión de su trascendencia a lo largo de esta propuesta pedagógica, posicionándose como el eje central tanto del diseño y puesta en práctica de la propuesta pedagógica.

Como tercera categoría tenemos la literatura infantil, que será la mediadora en la búsqueda de fortalecer el reconocimiento de las emociones trabajadas con los niños y niñas, esta se presenta con subcategorías que permiten contextualizar su lugar en Colombia, otro apartado fundamental en donde se habla sobre sus funciones y cómo se entiende el papel mediador de la lectura de literatura infantil, algunas ideas principales sobre el ejercicio de lectura en voz alta, en donde se encuentra una breve definición y por último, el lenguaje kinésico que es muy importante en el reconocimiento tanto de las emociones como de la forma de llevar a cabo la lectura de literatura infantil en voz alta.

En el apartado dedicado a la propuesta pedagógica, se encuentra la descripción de la metodología planteada para la realización de las sesiones, que sirve de soporte teórico para la elaboración de la propuesta, donde se trabaja bajo el enfoque cualitativo ya que este nos permite distinguir y reconocer los significados e interpretaciones a las cuales han tenido la posibilidad los niños y las niñas de reconocer entorno a la dimensión emocional como actores principales dentro de los entornos sociales que han integrado.

Por último, se encuentra el apartado que recoge las reflexiones finales que se presentan en orden, de acuerdo con las categorías principales, en ese sentido, algunas van dirigidas al tipo de población con el que se trabajó, otras a descubrimientos en la dimensión emocional del grupo, junto con algunos aspectos relevantes de la literatura infantil y el ejercicio de lectura en voz alta que incluye los hallazgos sobre el lenguaje kinésico, dando también respuesta al logro de cada

uno de los objetivos dispuestos dentro de esta propuesta, todo lo anterior, en un departir entre la teoría y la puesta en práctica.

1. Marco contextual

Para el desarrollo de un proyecto pedagógico es importante contar con un espacio de implementación que brinde la posibilidad de llevar a cabo las experiencias necesarias, en este caso no fue posible realizar nuestro proceso en las instituciones educativas que se ofrecen para la práctica en la Licenciatura de Educación Infantil ya que, la intención era que nosotras como autoras del presente proyecto de grado, pudiésemos hacerlo en conjunto y no de manera individual, teniendo en cuenta que para abarcar nuestro interés, se requería trabajar en un contexto donde se pudiera tener contacto directo con los niños y las niñas y donde nosotras, como maestras en formación, tuviéramos acceso al trabajo con los niños y las niñas de manera eficaz y efectiva, atendiendo a lo anterior, encontramos una institución alternativa en donde se dio aceptación a la propuesta pedagógica y por ende, se llevó a cabo la puesta en marcha como la presentaremos a continuación.

El Jardín infantil Torre Fuerte se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá, en el barrio La Clarita de la localidad de Engativá, más exactamente en la Calle 69a # 81-16. Ofrece cinco niveles educativos según las edades y desarrollos de los niños y las niñas, en los que está el nivel de caminadores, párvulos, prejardín, jardín y jardín avanzado, luego de entablar relaciones con las representantes del jardín desarrollamos nuestro proyecto pedagógico, con el grupo de jardín y jardín avanzado.

Por otra parte, es importante mencionar el contexto en el que se localiza el jardín a nivel barrial, por ello se hizo una breve identificación de las características locales, esta es una zona de estrato tres, de tipo residencial, cuenta con bastantes parques en su alrededor, así como con otras instituciones educativas de primaria y bachillerato como de educación inicial. El comercio está ubicado en zonas específicas, aunque dentro de la zona residencial hay uno que otro establecimiento que cubre necesidades básicas como tiendas de fruta, verdura, carnicerías, panaderías, entre otras, en general se puede describir como un barrio tranquilo.

Ahora bien, cabe resaltar la descripción de los aspectos principales de la institución educativa, entre lo que podemos decir que el Jardín Infantil Torre Fuerte, cuenta dentro de su estructura física con dos niveles donde se encuentran las aulas, los espacios de recreación y bienestar para los niños y las niñas; en el primer piso, justo en la entrada, encontramos el patio,

el cual dispone de un amplio lugar para el esparcimiento y la recreación, para esto, dentro de su mobiliario hay algunos carritos montables y colchonetas que están a disposición de los pequeños.

De la misma manera, se encuentra la oficina de la dirección y/o coordinación, un espacio pequeño pero necesario para reuniones tanto con padres de familia como con las docentes; además, cuenta con un baño con tina, dispuesto y acomodado para uso de los niños y niñas (especialmente para caminadores y párvulos), Asimismo, hay dos salones para párvulos y caminadores, uno de ellos destinado como zona de alimentación y realización de trabajos manuales, lecturas y demás, por esto cuenta con tres mesas y sus correspondientes sillas; el otro salón se dispone para la práctica didáctica y educativa, a su alrededor se encuentran diversos elementos como juguetes y objetos sensoriales; también, encontramos al fondo un espacio muy similar al patio, donde se distribuyen diferentes elementos recreativos como una piscina de pelotas, algunos balones y demás.

En el segundo nivel, encontramos un baño para los niños y niñas más grandes (prejardín, jardín y jardín avanzado), allí también se encuentran tres salones, uno para el grado prejardín, otro para el grado jardín y otro para jardín avanzado, cada uno de ellos con instalaciones propias para su uso como escritorios, sillas, tablero, percheros y locker de uso compartido.

En lo concerniente al enfoque del Jardín, encontramos el horizonte institucional que menciona:

El jardín infantil Torre Fuerte es una institución dedicada a la educación en el nivel inicial nuestro jardín forma a los niños y niñas de manera integral valorándolos como seres únicos que tienen como propósito transformar a su generación fundamentados en valores éticos humanos y ecológicos. (párr.1).

Además, cuenta con un objetivo específico y algunos generales que dan cuenta de los resultados que esperan alcanzar con el cumplimiento y ejecución de los mismos, en el objetivo general se menciona: “fomentar en nuestra comunidad educativa la convivencia armónica dirigida por el respeto a los demás y a las cosas que nos rodean” (párr.4), por su parte, en los objetivos específicos encontramos igualmente un enfoque hacia las buenas relaciones entre todos

los agentes de la comunidad educativa, así como la intención de lograr una educación integral para los niños y las niñas que acogen en su institución.

Por otro lado, las familias se caracterizan por sus valores y su compromiso tanto con los niños y niñas como con el Jardín en general, pues su interés y su manera de responder a los requerimientos de la institución hacen notar su disposición para con esta, debido que se resalta un fortalecimiento en la alianza no solamente firmada como compromiso con esta, sino también voluntaria; es importante resaltar la disposición de las familias en cuanto a los deberes adquiridos.

El jardín enfoca su estrategia pedagógica a los proyectos de aula, divididos en cinco dimensiones, entre las que se encuentran la cognitiva, la comunicativa, la corporal, la ética y la estética, dentro de sus áreas encontramos: pre-matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, pre-lectoescritura, inglés, percepción motriz, educación física, danzas, ética y valores, socioafectiva, religión y educación artística. Es importante resaltar que, dentro de las dinámicas mencionadas, vemos que la dimensión socio afectiva está enfocada en valores pero, no en la emocionalidad que es lo que se pretende en esta propuesta pedagógica.

El jardín cuenta en total con treinta y tres niños y niñas, dispuestos según los niveles así: cuatro en caminadores, seis en párvulos, diez en pre jardín, nueve en jardín y cuatro en jardín avanzado; para realizar las experiencias de este proyecto pedagógico, se trabajó con los grupos conformados por los niños y las niñas de los grados Jardín y Jardín avanzado, quienes están en edades entre los 4 y 6 años, de los cuales seis son niñas y siete son niños; en cuanto la maestra titular, su título profesional es el de Licenciada en Educación Infantil, es la encargada de ambos grupos, en ocasiones comparten el aula y ella brinda su conocimiento y mayor esfuerzo a la realización de su labor con los niños y las niñas.

Los niveles de Jardín y Jardín avanzado del jardín Infantil Torre Fuerte, están conformados por 13 alumnos, entre las edades de 4 a 6 años, la mayoría de ellos vienen de cursar los grados párvulos y prejardín dentro de la misma institución, lo que hace que estén muy acoplados a las dinámicas que se presentan en el día a día. Mayoritariamente son hijos de padres entre los 30 y 35 años, estas familias están compuestas por lo que se conoce como familia nuclear ya que, cuentan

con padre y madre e incluso, el acompañamiento de los abuelos quienes resultan ser altamente participantes en la crianza de los niños y las niñas.

Dentro de los espacios del jardín se puede determinar que son niños y niñas que responden de forma natural a las dinámicas del mismo, puesto que, se relacionan durante toda su estancia con las mismas maestras, por el tiempo que pasan en el jardín, se pueden evidenciar las adaptaciones a factores como el horario, momentos de juego, momentos dedicados a la merienda, entre otros, que queda demostrado en las preguntas que realizaban como ¿a esta hora ya es merienda? ¿es hora de ir al parque?

En relación con la dimensión afectiva del grupo, se pueden observar varios aspectos que son relevantes, tales como la identidad personal que se refleja en los niños y las niñas al lograr expresar sus diferentes gustos, su edad y su nombre, son capaces de manifestar cómo se sienten en dicho momento, si tienen frío, si tienen calor, si se sienten tristes, preocupados, felices y demás, también son capaces de tener un cierto grado de autonomía en las diferentes actividades que se logran realizar, al decidir participar en ellas o no.

Respecto a la dimensión social, en el grupo podemos identificar que saben de su pertenencia a un grupo social específico que responde a particularidades en cuanto a costumbres y tradiciones, en este caso, el grupo más cercano corresponde a la familia y en segunda instancia, a la comunidad que los rodea, por lo cual, identifican que no todos tienen las mismas formas de vida (económicamente, religioso, creencias, entre otros), ni las mismas prácticas o pensamientos comprendiendo en cierta medida que deben respetarlos así no sean partidarios de ellos.

Frente a la dimensión intelectual, los niños logran hacer una construcción de relaciones lógicas en cada uno de los contenidos que se les presentan ya que, logran brindar significados, participan de forma activa en los temas que se trabajan en las sesiones y en las actividades propuestas, de este modo le dan sentido a lo que se ve en cada uno de los contenidos.

Se puede destacar que para ellos también es importante pensar en el otro como si fueran ellos mismos, son niños y niñas proactivos, compañeristas, que se fijan y se preguntan acerca de todo lo que pasa a su alrededor, son constantes, se interesan en proyectos nuevos, expresan y dan a conocer tanto sus experiencias propias como las de los demás, demuestran su cariño y afecto,

ríen, dan a conocer sus problemas y las posibles soluciones, hablan de su cotidianidad, de su familia, algunos no tienen pena y son más espontáneos al dirigirse a sus compañeros y otros, a pesar de ser tímidos y costarles un poco más, logran expresarse en público ya que, se les motiva a hacerlo.

Los primeros acercamientos al grupo se realizaron con el fin de comenzar a descubrir particularidades de los niños y las niñas y del plan educativo que se maneja dentro del jardín, dando especial atención a la dimensión emocional y la literatura infantil, por tanto, pudimos dar cuenta que el jardín da prioridad a dimensiones como la cognitiva, comunicativa, corporal estética y ética, pero solo una pequeña parte de los contenidos de esta última menciona el aspecto socio-afectivo por lo cual, la realización del proyecto pedagógico sugiere trabajar para fortalecer el reconocimiento por parte de los niños y las niñas de esa dimensión emocional.

En relación con la literatura infantil, pudimos notar que si bien, la institución cuenta con material dispuesto para los pequeños, este se encuentra destinado para la enseñanza de la lecto escritura ya que, su uso es netamente educativo hacia la formación curricular de manera integral y con valores según su PEI, humanos y ecológicos, por lo que hace evidente que la vinculación de la literatura infantil con la dimensión emocional, no es uno de sus referentes por tanto, es otra de las pretensiones de nuestro proyecto.

2. Planteamiento del problema

A través de todos los momentos históricos por los que ha atravesado la educación a nivel nacional, se puede identificar que se ha enfatizado en la dimensión cognitiva por sobre la dimensión emocional. En el marco de nuestro país, se evidencia en el Plan Decenal de Educación 2016 – 2026, dentro del Quinto Desafío Estratégico, que se necesita “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, párr.8), con lo que surge la oportunidad de vincular con mayor fuerza la dimensión emocional al campo educativo.

Es en este marco, que desde nuestra propia experiencia, hemos venido reflexionando sobre algunas vivencias escolares que tuvimos ya que, gracias a nuestra formación los conocimientos sobre todo lo que conlleva el proceso educativo y formativo de un ser humano se amplían, en especial los que ocurren bajo las particularidades de la etapa de la llamada primera infancia y que nos lleva a afirmar que la preocupación por el ámbito emocional, no es significativo dentro de las instituciones educativas.

Lo anterior, puede reflejar cómo la dimensión cognitiva en cierta medida relega a la dimensión emocional, en lo que concierne a procesos de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, a partir de algunos hechos históricos y aportes desde la psicología, la emocionalidad, empieza a ser presentada a la sociedad como una dimensión que necesita ser potenciada, tanto en los años preescolares como en los escolares, con fundamentos evidentes en distintos campos como el social y el cognitivo, lo cual es vital para los individuos, según Shapiro (1997):

De todas las capacidades emocionales que desarrollará su hijo, la de llevarse bien con los demás es la que contribuirá más a su sentido de éxito y de satisfacción en la vida. Para desempeñarse efectivamente en un mundo social, su hijo necesita aprender a reconocer, interpretar y responder en forma apropiada a las situaciones sociales. Debe juzgar la forma de conciliar sus necesidades y expectativas con las de los demás. (p.99).

De lo anterior, se puede establecer una necesidad latente de brindar a los niños y niñas, espacios que permitan que sucedan interacciones y experiencias guiadas que involucren la dimensión emocional, no solo en los ambientes familiares, sino también en los ambientes

escolares, pues esto sirve de apoyo para la dimensión social y afectiva. Sumado a esto, la dimensión emocional, en palabras de Maturana (1984) es una forma efectiva de conocer y estar en el mundo, una dimensión que antes de estar relegada por la dimensión cognitiva, muestra la importancia de ser trabajada en conjunto con esta y otras dimensiones.

Estas reflexiones teóricas, repercuten incluso en las necesidades que identificamos como madres de niños en edades dentro del rango considerado como primera infancia, en las que se hace indispensable el reconocimiento de emociones que en estas edades son complejas de manejar, por lo que sería beneficioso contar con experiencias que involucren la dimensión emocional en el ambiente escolar, que es el segundo lugar en donde los niños pasan más tiempo y donde se puede aprovechar el acompañamiento de sus pares.

De acuerdo con lo anterior, todos los aspectos de nuestra vida cotidiana en los que se encuentran también los aspectos académicos se ven intervenidos por las emociones que experimentamos a lo largo de nuestras vivencias y en muchas ocasiones llegan a sobrepasar a la racionalidad, lo que muestra, que aun con todos los intentos de la humanidad de posicionar la razón en la regulación de los aspectos de la vida cotidiana, la emocionalidad está tan arraigada a nuestra naturaleza que tiende a sobrepasarla.

Así mismo, existen en la etapa infantil, procesos naturales que se ocupan de educar emocionalmente al niño, donde el escenario escolar juega un papel importante y en el que desde nuestro papel como maestras, podemos planear y ejecutar momentos de enseñanza y aprendizaje con una intención determinada, como la emocionalidad, en espacios y experiencias con los niños y las niñas, tal como se plantean dentro de los escenarios de práctica en los que muchas veces somos un agente externo, que brinda posibilidades distintas a las que reciben a diario los niños y las niñas con múltiples elementos a favor, como es el juego.

En este sentido, podemos afirmar que algunas experiencias de lectura llevadas a cabo en sesiones de práctica con niños y niñas en edades preescolares, nos han permitido compartir con ellos el gusto y gozo por la literatura, encontrando brotes espontáneos que se relacionaban con la afectividad y las emociones y que en gran medida, aleja a la literatura del uso instrumentalizado que generalmente se enfoca en la enseñanza de procesos de lecto-escritura.

Lo anterior, refuerza la necesidad de generar prácticas con mediaciones como la lectura de literatura infantil, para el reconocimiento de la dimensión emocional por parte de las niñas y niños ya que, si bien en la educación se plantea un propósito de desarrollo en el campo socioafectivo, es escasa la enseñanza significativa en esta dimensión en comparación a la que se da al dominio de materias como matemática, ciencia, escritura, lectura. Por ello, se hace necesario trabajar en el desarrollo emocional de los niños y las niñas, para consolidar una verdadera educación integral, lo que de seguro no se dará de manera repentina, pero que puede ir ganando terreno en la educación

En ese sentido, realizar una propuesta pedagógica que apuesta por el reconocimiento de la dimensión emocional de la primera infancia, apoyada en la mediación de la literatura infantil; esta idea de utilizar la literatura como mediadora ha venido tomando fuerza en los últimos tiempos, debido a que su uso proporciona posibilidades de experiencia grupal, reflexión, diálogo, dinámicas de juego, entre otras, que se ajustan al trabajo que se realiza en la enseñanza de competencias emocionales. Además, se saca provecho a la capacidad que tiene la literatura de hacer que el niño, aún bajo la condición de contenido ficcional en determinado porcentaje, logre relacionar la narración con su propio mundo cotidiano, como lo mencionan Riquelme y Munita (2011):

Creemos que el aceptar los vehículos imaginarios que entrega la literatura, aun cuando se asuman como enunciados de ficción, permite al lector explorar las emociones y estados mentales de los personajes que viven en el texto. Estos tienen la capacidad de "representar" los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen "creíbles" a los ojos de quien lee. (p.272).

En respuesta a ello, se ha venido evidenciando en algunos momentos de la práctica que el llevar a cabo la lectura de literatura infantil no solo a un sujeto sino a un grupo en general, confronta algunos hechos de la vida cotidiana o de su realidad, relacionando cada uno de estos momentos con situaciones que a nivel emocional los han venido afectando ya sea de manera positiva como negativa según se presente en la narración, por lo que se pueden sentir identificados y genera grandes aportes al uso de la imaginación, esto se demuestra por medio del

diálogo con el grupo o con las creaciones que luego de la lectura se dan, haciendo a los niños y niñas partícipes en todo momento.

Existe de nuestra parte una fuerte intención por posicionar y dar luz dentro de los escenarios educativos al beneficio del reconocimiento emocional para los niños y las niñas vinculado al apoyo que brinda la literatura, ofrecida desde el goce y el placer, ya que, si bien existen dentro de algunas propuestas educativas estos dos elementos robustecidos, aun en la mayoría de las instituciones educativas se encuentran un tanto relegados, es por ello que el ejercicio lector se busca sea experiencial, entendiendo que, el vehículo que transportará las vivencias, emociones, situaciones, etc., es el lector en voz alta, lo que involucra la participación de un emisor y uno o varios receptores, así como lo posibilita el aula, como lo enuncia Chambers (2009), con lo que se genera toda una práctica experiencial en torno a la actividad lectora y esto, converge en diferentes dinámicas sociales que enriquecen simultáneamente la dimensión emocional.

Allí pues, se hace importante referirnos a la lectura en voz alta como mediadora entre la literatura y el receptor, ya que, es el principal medio para comprender y entender de las diversas obras literarias, cabe mencionar que para poder llevar a cabo este ejercicio de la mejor manera y lograr la intencionalidad, se hace necesario ajustar el tono de voz, la gestualidad, involucrar las imágenes y la forma en la que se le da vida al texto, permitiendo crear un proceso mágico y maravilloso donde se logra brindar la posibilidad de ser un transportador de emociones y situaciones inmersas en la misma., así lo describe la autora, Chambers (1999):

Toda escritura es una especie de guión. Para poder disfrutar un cuento o poema, uno tiene que saber imprimirle al texto impreso el movimiento de una acción, el sonido de personajes que piensan y hablan. Al mismo tiempo debemos darle a cada escena, a cada secuencia, el ritmo adecuado, rápido, lento, hasta una pausa silenciosa que transformará la información impresa en una obra llena de vida. (p.10).

Lo anterior, describe como el lector debe ser un apasionado por las historias, los libros, la literatura, convergiendo con un querer compartir y contagiar a los demás este gusto, en el caso personal, al ser maestras en formación, sentimos que potenciar el reconocimiento emocional junto con el amor por la literatura puede enriquecer las apuestas educativas que, si bien se

propone generar desarrollos cognitivos, se vinculan también con otros componentes como lo afectivo y experiencial, buscando la integralidad del sujeto, en este caso de los niños y las niñas.

En atención a todo lo tratado anteriormente, y según las relaciones que se pueden establecer entre la infancia, la dimensión emocional y la literatura infantil, consideramos que los trabajos de grado, que trabajan con una propuesta pedagógica destinada a la primera infancia, en donde la mediación se hace tan importante, pueden contribuir al desarrollo de la dimensión emocional.

Esto permite que se pretenda involucrar dentro del ámbito educativo el reconocimiento emocional mediante la literatura infantil y no únicamente hacer uso de esta dentro de lo académico y como parte del currículo, pues es indispensable hacer uso de las diversas herramientas para formar a los niños y a las niñas desde el carácter emocional, donde se propague la comprensión y tolerancia ante situaciones que se pueden presentar tanto al sujeto como al grupo en general, así mismo, saber cómo manejar ciertos momentos y como ser garantes de una buena convivencia, teniendo en cuenta que, como se ha venido mencionando, el carácter emocional no ha venido siendo un fuerte o un interés muy marcado dentro del ámbito escolar.

Por lo tanto, se permite desvanecer la jerarquización temática que se presenta tanto en el campo educativo como en las concepciones que tiene la sociedad en general, en las cuales, tiene mucha fuerza la idea de que es mejor tener un alto desarrollo en la dimensión cognitiva en relación con la emocional, por lo que la realización de estrategias pedagógicas que beneficien la dimensión emocional de los niños y las niñas contando con las características propias de cada etapa de su desarrollo resultan necesarias, en este sentido, se plantea la siguiente pregunta problema **¿Cómo fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional en los niveles de jardín y jardín avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte, mediante la lectura en voz alta de literatura infantil?**

2.1.Objetivo general

Fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional de los niños y niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte, a través de la lectura en voz alta de literatura infantil como aporte a su desarrollo integral.

2.2.Objetivos específicos

- Determinar las posibles relaciones que se logran establecer entre la lectura de literatura infantil y las emociones.
- Identificar en el reconocimiento y uso de las emociones que hacen los niños y las niñas el papel del lenguaje kinésico.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional de los niños y las niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte.

2.3. Justificación

Esta propuesta pedagógica está basada en el fortalecimiento del reconocimiento emocional mediante la literatura infantil en voz alta para los niños y niñas del Jardín infantil Torre fuerte, donde se hace primordial contribuir a la dimensión emocional en esta etapa de la vida donde el esfuerzo por parte de los maestros y acompañantes sugieren de mayor intensidad ya que, de allí parte su desarrollo integral, por lo que se plantean siete sesiones en las cuales se trabaja bajo esta propuesta, teniendo en cuenta cuatro emociones básicas las cuales son la alegría, la tristeza, la rabia y el miedo y un estado emocional como lo es la calma, esta última se establece o se tiene en cuenta de acuerdo a las necesidades identificadas dentro de esta población.

Aunque, es necesario dejar en claro que lograr una educación emocional, que enriquezca en general la dimensión emocional de los niños y niñas, presenta algunas especificaciones, ya que los contenidos varían según el destinatario y el contexto donde se aplique lo aprendido, por lo que se puede afirmar que, este tipo de fortalecimiento educativo y desarrollo de inteligencia

emocional, no se obtienen únicamente en espacios como la escuela, sino que también, se consiguen a través de experiencias en el entorno propio, con la familia, en relaciones interpersonales, organizaciones, con iguales, entre otras.

Teniendo en cuenta que, como menciona Shapiro (1997) “Ciertos estudios están descubriendo ahora que estas capacidades sociales y emocionales pueden ser aún más fundamentales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual.” (p.8), entonces, podemos suponer que la etapa infantil es un buen momento para que los sujetos comiencen dicho reconocimiento, enriqueciendo en general toda la dimensión emocional, permitiendo desde la etapa inicial contar con bases emocionales que faciliten la vida, desde esta perspectiva, tanto el sujeto como la sociedad resultan beneficiadas, pues esta dimensión nos acompaña a lo largo de toda nuestra existencia mejorando las relaciones que establecemos con los demás.

De este modo lo mencionan Munita y Riquelme en su texto, *La arquitectura de la ficción y el lector infantil* (2009):

En este viaje conjunto de exploración de emociones, la alfabetización emocional (como reconocimiento de emociones) es mediada durante el proceso de lectura, y los procesos afectivos son situados en contexto, facilitando al niño la comprensión de los estados emocionales de algún personaje en particular y de la interacción en general (p.275).

Asimismo, la motivación de trabajar en relación a la literatura infantil vinculándola con la dimensión emocional, está guiada tanto por gusto propio hacia estas temáticas como por las distintas experiencias y reflexiones que nos generaron las prácticas que hemos podido realizar en diferentes escenarios escolares a lo largo de nuestra formación pues, gracias a estas logramos evidenciar diferentes problemáticas en torno al uso que se le da la literatura infantil, así como al lugar que se otorga a la dimensión emocional dentro de las dinámicas escolares en general.

Si bien, se hace una relación entre el carácter emocional y la literatura infantil dentro de esta población, a esta se sumará un elemento más, el cual es el acompañante lector, que cumple un papel especial y al mejor estilo Vygotskiano, este agregado humano, consigue llevar a cabo con los niños y niñas un proceso de andamiaje, entendido como la posibilidad de que un sujeto

de mayor experiencia guíe a uno de menor experiencia en la obtención de determinado conocimiento, que en palabras de Chambers (2009):

Aprendemos a leer juntándonos con los que saben cómo hacerlo e incorporando gradualmente todas sus habilidades. Este “préstamo de conciencia” del maestro al alumno constituye lo que Lev Vygotsky llama “zona de desarrollo próxima”, otra manera de decirlo es que el educando se convierte en aprendiz” (p.75).

Por lo cual, en este tipo de propuestas donde se encuentra inmerso el ámbito educativo, es importante mencionar que es válido cualquier tipo de interacción entre el lector y quiénes son sus receptores, que para este caso serían los niños y las niñas, estando atentos a las posibilidades que nos puede presentar la lectura tanto dentro de sus momentos como en las diversas maneras en que los receptores sugieran ser parte de ella por medio de comentarios, sugerencias y demás.

De tal modo que, el reconocimiento de las emociones por medio del acompañamiento de la lectura de literatura infantil, nos conlleva a situarnos dentro del ambiente no solamente escolar sino también social porque parte de la idea de los saberes previos y de su contextualización, en concordancia, los adultos acompañantes inmersos en este, debemos procurar brindar ambientes, en donde este tipo de situaciones se den espontáneamente, para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de desarrollar y fortalecer el reconocimiento de su dimensión emocional y por lo tanto aprendan a regular sus emociones.

De esta manera, se entiende que, bajo este ejercicio, el niño comienza a hacer un proceso reflexivo en torno a sentimientos “buenos y malos”, al mismo tiempo, reconoce las consecuencias que llevan consigo determinados actos, esto teniendo en cuenta las variaciones sociales que presente cada individuo.

Asimismo, la escuela tiende a instrumentalizar el uso de algunas herramientas propias de la educación únicamente a caracteres académicos, en este caso la literatura inmersa en la electo escritura y demás, que tienen a su vez validez ya que son herramientas que apoyan este proceso, pero es importante también darle un uso que nos lleve a afrontar caracteres como individuo y a pensarse en la sociedad, por lo que las escuelas podrían implementar o dejarse llevar de cambios

o implementaciones de nuevas propuestas que generen aprendizaje y apoyen al desarrollo integral de los niños y las niñas, afirma Rudduck (1994):

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza. (p.387).

Entonces, ¿para qué considerar el trabajo sobre la dimensión emocional con la población infantil?, se hace necesario e importante considerar el trabajo con la dimensión emocional dentro de los primeros años de vida, tanto en los contextos familiares como en los escolares ya que, esta es una etapa donde los niños y niñas recogen y aprenden de manera significativa cada una de las experiencias que vivencian, por lo que afectan directamente su formación como sujetos, mediante actos no solamente educativos sino sociales, lo que brinda paso a la comprensión del otro, a tolerar algunas situaciones y comprender el porqué de algunos comportamientos propios del ser humano que responden de cierto modo a algún momento o estado de la vida.

En el caso de nuestra propuesta pedagógica, se hace primordial la contribución que hace a la dimensión emocional, ya que, en su posición de infantes toman como referencia nuestro comportamiento como adultos, allí se incluye nuestra conducta y forma de sobrellevar las emociones, cualquier manifestación, sea positiva o negativa será percibida por los niños y niñas y tomada en cuenta dentro de su formación emocional.

3. Antecedentes

Este apartado se centra en la exposición de algunos trabajos investigativos y propuestas pedagógicas dentro del campo académico para establecer la importancia y la determinación de los tópicos propuestos en este trabajo de grado, por ello se centra en el periodo de tiempo comprendido entre el 2013 a la actualidad (2013-2021), con el propósito de focalizar algunos de esos conocimientos, búsquedas, análisis y recolección de datos, teniendo en cuenta las palabras claves que dirigen el presente trabajo como lo son: dimensión emocional, literatura infantil y lectura en voz alta; para de este modo, evidenciar el uso y el interés de estos tópicos en algunas de las propuestas llevadas a cabo por cuatro instituciones de educación superior de Bogotá, además de identificar su finalidad, sus propósitos y la relación con este trabajo de grado.

Por lo tanto, es importante mencionar que nos ubicamos en estas universidades ya que, dentro de su Facultad de Educación, ofrecen el programa de la Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil; así pues, las universidades son: la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de la Sabana; llevando a cabo una búsqueda de estos trabajos de grado a través de su correspondiente repositorio.

En relación con lo anterior, dentro de la exploración realizada en dichos repositorios y con los tópicos ya mencionados, se encontraron un total de setenta y siete documentos entre trabajos de grado, de pregrado, de especializaciones, de maestrías y de artículos investigativos, de la siguiente manera: en la Pontificia Universidad Javeriana se encontraron doce trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Infantil, entre ellos tres tienen tópicos de lectura en voz alta enfocados a la construcción de estereotipos de género, como mediación para el desarrollo de habilidades sociales y como comunidad de lectura; por otro lado, con el tópico de dimensión emocional, se encontraron ocho trabajos con enfoque en habilidades, competencias, desarrollo, reconocimiento, expresión, metaconocimiento e implementación estratégica de las emociones y un trabajo con el tópico de literatura y emocionalidad, enfocado en la importancia de la literatura infantil en el desarrollo y conocimiento emocional en edades tempranas.

Asimismo, en la búsqueda de estos documentos en el repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se encontró un total de treinta documentos, entre ellos dieciocho trabajos de grado, once investigaciones de especializaciones y un artículo; de estos, dos tienen el tópico de lectura en voz alta como experiencia y como proceso comunicativo y social, veintitrés de estos trabajos con el tópico de dimensión emocional enfocados en aportes al desarrollo humano, creaciones con las infancias, manuales con enfoque emocional, alfabetización, identificación de la dimensión emocional, expresión, estrategias didácticas, guías, entre otros; por último, cinco trabajos con el tópico de literatura y emocionalidad con enfoque en percepción emocional, historias, modos de expresión oral y escrita y la dimensión emocional.

Por otro lado, en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, se encontró un total de diecinueve documentos afines al presente trabajo de grado, de los cuales uno es de especialización, dos de maestría, quince trabajos de pregrado y un artículo; de estos, siete incluyen el tópico de literatura en voz alta enfocados como propuesta didáctica, propuestas de expresión, formación de sujeto lector e interpretación; ocho de estos trabajos con el tópico de dimensión emocional, enfocados en la inteligencia emocional, la educación de las emociones, reconocimiento emocional, juego como herramienta emocional y recuperación emocional; por último, cuatro de estos trabajos son acerca de los tópicos de literatura y emocionalidad, enfocados en cuentos para sentir, experiencias literarias y alfabetización emocional.

De igual forma, se hace una exploración del repositorio de la Universidad de la Sabana, donde se encontraron dieciséis documentos afines a los tópicos presentados en el presente trabajo de grado, los cuales se dividen de la siguiente manera: doce trabajos de maestría, dos investigaciones de especialización y dos trabajos de pregrado; de estos, tres tratan el tema de la lectura en voz alta enfocados en la estrategia de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y transformaciones de la práctica; siete de estos trabajos de grado tratan el tema de la dimensión emocional enfocados en la expresión de las emociones, desarrollo de la conciencia emocional, la autorregulación emocional, exploración de los sentidos y estrategias fortalecedoras; por último, seis de estos trabajos tratan acerca de los tópicos de literatura y emocionalidad, enfocados en la mediación de la literatura en la inteligencia emocional, la lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de niños y niñas, las dimensiones socio afectivas y la vida emocional desde la primera infancia.

De este modo, encontramos que se plantean algunos trabajos de grado que se consideran cercanos a esta propuesta pedagógica, aunque es pertinente resaltar que dentro de estas revisiones se pudo dar cuenta que no existe un trabajo de grado que relacione o trabaje con los tópicos propuestos dentro de este proyecto de manera conjunta, por tanto, damos paso a mencionar algunos de estos trabajos que según revisión previa, son los más cercanos a esta investigación y así determinar y conocer algunos de los aportes que nos pueden brindar.

En primer lugar, se retoma un trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual fue desarrollado por Simona García Ramírez, titulado “*cuentos para sentir: Una experiencia lectora y emocional de la escuela*”. Este es una monografía de la Facultad de Humanidades, del Departamento de Lenguas y de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras (2018), tiene como objetivo “Implementar una propuesta didáctica fundamentada en la lectura de cuentos ilustrados para generar un espacio donde los estudiantes puedan explorar y reflexionar sobre la dimensión emocional” (p.20), en este se desarrolla una propuesta pedagógica y didáctica compuesta por cuatro fases en las que se articulan la lectura literaria, la dimensión emocional y el cuento ilustrado, mediados por la expresión emocional dentro del aula, dentro del Colegio Rafael Bernal Jiménez IED, en el curso 403.

En este trabajo de grado se muestra la importancia de reconocer la adaptación de la educación emocional en el modelo educativo existente, tanto integral como de calidad debido a que, se muestran muchas falencias en el PEI (proyecto educativo institucional) a nivel escolar en general, en cuanto a la educación emocional, la educación cognitiva y la literatura, pues también se presentan algunas problemáticas allí ya que, solo se limitan al ámbito de la lectura y la escritura como tal, omitiendo los demás usos que puede brindar la literatura para con los niños y niñas.

Como paradigma de investigación se encuentra enfocado en la investigación acción ya que, hace partícipes a los directamente afectados, y su propuesta se divide en cuatro fases como se mencionó anteriormente, donde se exploran las dimensiones: emocional, cognitiva, fisiológica, funcional y la expresiva. En cuanto a la didáctica de la literatura, se lleva a cabo de manera tanto literaria como de expresión oral y corporal.

El documento anteriormente enunciado, aporta al presente trabajo de grado en cuanto da un conocimiento de las diferentes fases o tipos de dimensiones emocionales, además, ofrece la literatura de cuentos ilustrados como mediadora en el sentir, en la exploración y en el reconocimiento de las emociones, toda vez que, enuncia y explica cada una de las categorías concernientes a la dimensión emocional de manera tanto individual como en conjunto con la literatura y la forma en la que pueden expresarse y manifestarse las emociones; así mismo, es importante aclarar que, a pesar que no contiene todos los tópicos concernientes a este trabajo de grado, es una investigación que aporta en dos de los temas propuestos en el documento.

En segundo lugar, se aborda un trabajo de grado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que aporta al manejo de las categorías relacionados en este documento, este fue desarrollado por Emerson Álvarez Quinche y Sara Franco Rojas, titulado “*Emotipedia: Libro Álbum Para Generar y Promover Conciencia Emocional en el Sujeto Lector*” de la especialización en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad (2017), lleva a cabo una propuesta gráfica en la que su intención es crear un libro álbum llamado “Emotipedia”, con el cual se aspira a fomentar la conciencia emocional de los lectores, teniendo como base a Martha Nussbaum en el tema de conciencia emocional en el marco de las competencias emocionales.

Se trata de abordar el libro álbum como un instrumento gráfico, que permite visualizar contextos por medio de una relación dialógica ya que, permite a modo de introspección evidenciar la vivencia emocional, la relación con el otro y con el mundo, tomando conciencia de sus emociones, dándoles nombre y, por último, comprendiéndolas de manera favorable.

Este proceso se inscribe en la modalidad de creación en el marco científico, proponiendo “el diseño de un libro álbum con enfoque narrativo, visual y literario como herramienta para la búsqueda transpersonal de los procesos de reflexión, análisis, introspección y conciencia sobre las competencias emocionales fundamentales para el desarrollo humano” (Álvarez y Franco, 2017, p.6).

Por tanto, habla del libro álbum como una herramienta enriquecedora, de objeto cultural y como recurso pedagógico que transforma al sujeto lector, y si bien maneja dos de los tópicos propuestos para el presente proyecto de grado como son la literatura y las emociones, cabe

resaltar que hace falta el elemento de la lectura en voz alta, como recurso de mediación importante; así bien, lo que nos aporta a nivel cognitivo es el proceso de reflexión al que pueden llegar los niños y niñas, lo que nos puede demostrar a nivel institucional y educativo al hacer la interpretación de este tipo de literatura de manera creativa por parte de los lectores ya que, si se asumen algunos de estos elementos con la vida cotidiana, pueden relacionarse de ese mismo modo, el reconocimiento de algunas emociones y el desarrollo de las mismas.

En tercer lugar, se aborda un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana, por lo cual iniciamos con: *“La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas”* desarrollado por Danna Archila Márquez, Karen Botache Tobón y Edna Gamboa Bran, de la Facultad de Educación (2020); este expone la importancia que tiene la enseñanza de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento de las emociones de los estudiantes en edades tempranas.

Por tal motivo, se identifican los roles de la enseñanza de la literatura infantil en el aula de clase, el rol docente como mediador y los beneficios de cada una de las características de la literatura infantil como las imágenes, textos, lenguaje, contextos, género del cuento, entre otros, para el desarrollo del fortalecimiento de las emociones en edades tempranas.

Finalmente, se reconocen a algunos temas como el concepto de enseñanza y de literatura infantil, las diferentes prácticas de uso de los docentes para llevar a cabo la lectura como en voz alta, silenciosa, rotada, recíproca y grupal o compartida; seguidamente este trabajo de pregrado hace un enfoque en diez emociones las cuales son ira, tristeza, aversión, miedo, alegría, resiliencia, amor, vergüenza, sorpresa y empatía, a las cuales les da significado, luego, se refiere a las acciones que despierta dicha emoción y en qué puede ayudar la literatura infantil.

Por lo tanto, se puede comprender que el trabajo de grado mencionado anteriormente lleva consignados la mayoría de las categorías que se encuentran inmersas en esta propuesta pedagógica ya que, por un lado, está la literatura infantil como enseñanza, las emociones como el reconocimiento de las mismas y el manejo de estas en edades tempranas; aunque, no hace una referencia exacta acerca de la lectura en voz alta, da una breve explicación de los tipos de lectura que puede implementar el docente para con este tipo de literatura y, la forma en que se lleva a cabo el reconocimiento y manejo de cada una de las emociones.

En cuarto lugar, se expone un trabajo más, relacionado con las categorías a saber, esta vez de la Universidad de la Sabana, iniciamos con: *“La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín del Colegio Gonzalo Arango de Bogotá”* desarrollado por Lina Fernanda Sánchez Cansino, para la Maestría en Pedagogía (2018); cuyo objetivo principal es “Analizar la incidencia de una secuencia didáctica de alfabetización inicial centrada en la lectura como facilitadora de la expresión en el reconocimiento de emociones en los niños de jardín” (p.55); esta sostiene que existe una relación entre la lectura, el desarrollo de las competencias emocionales y las vivencias cotidianas.

Esta es una investigación de orden cualitativo y de diseño de investigación acción pedagógica, que se desarrolla en el grado Jardín del Colegio Gonzalo Arango y se divide en tres momentos; 1. Las prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura, 2. el rol como docente investigadora y 3. Ciclo de reflexión (Sanchez, 2018).

Este documento aporta al presente trabajo de grado, en cuanto a la literatura infantil como herramienta en el reconocimiento de las emociones y sus expresiones; sin embargo, es válido resaltar que en el manejo que se les da a estos tópicos, también involucra un poco las diversas modalidades de lectura en la cual se encuentra la lectura en voz alta, en la que resalta el papel del docente en cuanto al manejo de tiempos, espacios, entre otros, que en este caso no concierne al presente trabajo.

Evidentemente, de la revisión a los trabajos de grado anteriormente presentados, se puede destacar que, aunque estos trabajan en relación a uno o varios de los tópicos propuestos para esta propuesta pedagógica (la emocionalidad, la literatura infantil, la infancia y la lectura en voz alta), ninguno de ellos los trabaja conjuntamente, sin embargo, nos generan importantes aportes, pues se evidencia el trabajo y la relación de las propuestas en pro del desarrollo y/o fortalecimiento de la dimensión emocional; no obstante, nuestro trabajo de grado resulta significativo, en tanto pretende vincular estos tópicos de manera simultánea, generando así nuevas propuestas de desarrollo emocional en la infancia.

Asimismo, incluir este tipo de propuestas en este trabajo de grado es dar por entendido que existen personas y proyectos que han venido trabajando y vinculando si no son todos, por lo

menos algunos de los tópicos dispuestos para el mismo, por lo que es importante tenerlos en cuenta para que sus resultados deriven también como un eje denominador dentro de estas.

En conclusión, el presente trabajo de grado maneja tópicos que con relación a los demás documentos abordados sugiere una interrelación entre los mismos, lo que significa que es una propuesta pedagógica que no se ha llevado a cabo de manera uniforme y a pesar de que cada uno de ellos nos aporta la inclusión y pertinente desarrollo de cada una de las temáticas, se da por entendido que lo sugerido en cuanto a la temática, por este proyecto es relativamente nueva en conformidad con la relación de los tópicos (literatura infantil, educación en la primera infancia y dimensión emocional), influyendo en ellas la dimensión emocional que es uno de los tópicos más tratados en las diversos proyectos pero no en el mismo sentido en el que se pretende llevar a cabo en esta propuesta.

4. Marco teórico

4.1. Educación inicial en primera infancia

Esta primera categoría del marco teórico conceptualiza la primera infancia y la educación inicial para la misma, se empieza a hablar acerca de la primera infancia como un eje importante dentro de esta propuesta pedagógica ya que, teóricamente agrupa o contiene a la población a quien va dirigida la intencionalidad de fortalecer el reconocimiento emocional, por medio de diversas experiencias y actividades que generarán algún impacto en el grupo de niños, teniendo en cuenta que todo lo que sucede en esta etapa vital, llamada primera infancia, es decisiva dentro de los procesos constitutivos de y para los seres humanos.

Es allí, donde comprender el concepto de primera infancia nos sugiere un referente al cual debemos atender debido que, es importante tener en cuenta que el sujeto depende de la cultura, la crianza, las creencias, la política y las características en general de cada sociedad, por ende, aunque existan similitudes a nivel mundial, esta concepción puede presentar múltiples variaciones. En el contexto colombiano, se considera según el Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia de la Ley 1098 de 2006, del Código de la Infancia y la Adolescencia, que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. (p.7).

Por lo tanto, se puede comprender de esta concepción, la necesidad de trabajar en el reconocimiento emocional de los niños y las niñas durante estas edades ya que, dentro de esta etapa se dan procesos tanto biológicos como socioculturales, que les darán a los niños su propia identidad y los formarán como sujetos sociales, además de esto, el fortalecimiento en cuanto el reconocimiento de las emociones será parte de su desarrollo integral, lo cual fomenta la capacidad de comprender no solo su interiorización y su subjetividad sino también, la de los demás, por lo que pensar en sus pares y sus seres cercanos los harán partícipes de procesos distintos a los suyos los cuales deberán comprender.

De tal modo, que se debe trabajar con la primera infancia ya sea desde espacios institucionales como la escuela a través de la educación inicial y familiares en los que se posibilita la socialización primaria ya que, como lo mencionan Palacios y Castañeda (2021): “La primera infancia es la etapa inicial del ciclo vital, durante la que se estructuran las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano”. (p.40) lo cual permite ver por un lado, la importancia de esos espacios sociales y por el otro, a la dimensión emocional dentro de las bases necesarias de trabajar en la primera infancia, para el desarrollo del ser humano en general.

Por lo tanto, se hace necesario abordar dentro del marco teórico a la educación inicial ya que, es una de las posibilitadoras importantes del desarrollo integral, en los niños y niñas dentro de la etapa vital llamada primera infancia. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se habla de educación inicial como aquella que:

se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. (párrafo. 1, 2019).

Lo que permite directamente hablar de la educación inicial como fundamental para cimentar las bases del ser humano, donde los niños y las niñas recogen conocimientos y percepciones de su vida diaria, por medio de experiencias que van ligadas al andamiaje dado por su familia, en primera instancia, quienes contribuyen con la enseñanza de la cultura y otorgan el cuidado y, en segundo lugar, por parte de los maestros desde su eje institucional, reconociendo los saberes previos que subyacen de los niños y las niñas, así como sus propias vivencias para, proponer situaciones pedagógicas, en las que se trabaje en la vía de las actividades rectoras establecidas para la educación inicial de la primera infancia entre otros referentes y así, impactar en el fortalecimiento de las dimensiones para ese desarrollo infantil.

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que las actividades rectoras buscan posibilitar aprendizajes significativos en los niños y niñas agrupados dentro del concepto de primera infancia, por medio de experiencias que van ligadas al quehacer docente y a la propia intención de contribuir al desarrollo integral, por lo que se definen el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura como ejes que se encaminan en la educación infantil a generar la formación de diversos procesos de orden social y cultural,

En este sentido, el MEN (2019) entiende estas actividades rectoras en articulación con el mundo social y cultural en el que está inmersa la primera infancia y plantea que el juego “es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos” (párr. 5); el arte se asocia con “las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse” (párr. 8), por su parte, la exploración del medio “permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia.” (párr. 9) y por último, la literatura que es la que de manera directa concierne a esta propuesta pedagógica, se entiende como:

La riqueza del repertorio oral que representan los arrullos, las rondas, las canciones, los cuentos corporales, los juegos de palabras, los relatos y las leyendas, hacen parte de la herencia cultural que, junto con la literatura infantil tradicional y contemporánea, constituyen un acervo variado y polifónico en el cual las niñas y los niños descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su vida emocional. (párrafo 7).

De esta manera, es innegable que existen múltiples posibilidades en cuanto a la educación inicial en la primera infancia y, a las formas en que como maestros podemos contribuir a la dinamización de cada uno de esos momentos y procesos, por lo cual y como se menciona anteriormente, lo concerniente a esta propuesta pedagógica es el uso de la literatura infantil para fortalecer el reconocimiento de las emociones, que entendida esta como una actividad rectora, pretende crear relaciones e interacciones no solo con el sujeto lector, sino con sus receptores, con la historia y con la comprensión de lo que allí se presenta, brindando así nuevos aprendizajes de

carácter intelectual y sensitivo que aportan a la construcción de la cultura dentro de la educación inicial para los niños y las niñas de la primera infancia.

Asimismo, en la educación inicial se hace necesario trabajar con las dimensiones de desarrollo humano, que son: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espíritu, las cuales se deben tener presentes dentro del ámbito de la educación como lo exponen los lineamientos curriculares primera infancia que se dieron a cabo a partir de la reforma de la Constitución Política de 1991 y que según Hernández (2012) se dio “con la expedición de la Ley 115 de 1994 y que se concreta en la publicación de una serie de documentos, por áreas, entre 1998 y 2004” (párr. 4), con el fin de que se logre estimular el desarrollo infantil de manera integral, dentro de los ámbitos sensoriales, motrices, comunicativos y cognitivos, de tal forma, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), menciona dentro de su etapa inicial,

El niño se desarrolla como totalidad, tanto su organismo biológicamente organizado, como sus potencialidades de aprendizaje y desenvolvimiento funcionan en un sistema compuesto de múltiples dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. El funcionamiento particular de cada una determina el desarrollo y actividad posible del niño en sus distintas etapas. Desde un punto de vista integral, la evolución del niño se realiza en varias dimensiones y procesos a la vez, estos desarrollos no son independientes sino complementarios.

Desde esta perspectiva, tanto las actividades rectoras como las dimensiones de desarrollo infantil hacen parte en gran medida del desarrollo integral de los niños y las niñas, identificando así cada una de sus necesidades, teniendo en cuenta los saberes que sus propias subjetividades generan en sí mismos y lo que a la educación inicial le concierne en cuanto a la implementación, aceptación y manejo tanto de estas actividades como de las dimensiones de manera constante e integra durante la etapa inicial.

De acuerdo a lo anterior, se hace fundamental atender de manera pedagógica a las dimensiones y por ello, para este proyecto pedagógico se aborda la dimensión socio-afectiva porque como lo menciona el MEN (s.f.) “hace evidente la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida incluyendo el periodo de tres a cinco años” (p. 17), por tanto, se refiere entre otras, al afianzamiento de la

personalidad de los niños y las niñas, la autonomía y consolidación de su integralidad, la interpretación de las emociones y su control.

Por último, es importante hacer explícito que todo trabajo pedagógico que busque enriquecer el desarrollo y fortalecimiento de las diferentes dimensiones del ser, en los procesos de la educación inicial de los niños y las niñas, como en este caso, la dimensión emocional, es un aporte clave para esta población, que si bien, parece tener un lugar privilegiado dentro de casi todas las sociedades del mundo pero, que es un reconocimiento reciente ya que, recordemos que la infancia como la conocemos hoy día, no tenía igual relevancia en épocas pasadas y es además, una población que está sujeta a distintas dificultades que afectan su pleno desarrollo y bienestar, al igual que el resto de los grupos poblacionales que conforman la sociedad

4.2.Dimensión emocional

Esta segunda categoría, se hace de gran importancia dentro de este trabajo de grado ya que, esta dimensión en específico, de las varias que comprenden al ser humano, es en la que pretendemos que los niños generen un reconocimiento, gracias a la propuesta pedagógica que se realizará con ellos, mediando el proceso con la lectura en voz alta de literatura infantil.

Es necesario, en primer lugar, establecer lo que se entiende por dimensión puesto que, es fundamental para comprender el desarrollo humano desde lo complejo y multidimensional, además, establecer cuáles son las dimensiones que lo componen. Con respecto a la configuración de dimensión, menciona Amar (2015):

Desde una psicología comprensiva se pueden configurar ciertas dimensiones básicas que permiten delimitar aspectos propios para que, desde este enfoque, se pueda estudiar el desarrollo humano y al mismo tiempo se incluyen los elementos de cuidado básico propio de los primeros años de vida. (p.18).

De acuerdo con la autora anterior, la fragmentación del desarrollo en dimensiones permite entender al ser humano desde diferentes aspectos, logrando establecer características específicas dentro de cada una de ellas. Así, se instauran la dimensión corpórea, la dimensión socioemocional, la dimensión cognitiva, la dimensión lingüístico-comunicativa, la dimensión

ético-moral, la dimensión estética y la dimensión de trascendencia, esta división se presenta dentro de las investigaciones con el fin de obtener conocimiento científico a partir de cada área y sus complejidades; sin embargo, estas dimensiones no funcionan de forma independiente, como comportamientos aislados, sino que, son una sola conformación y se articulan como engranajes, afectando una a la otra.

Retomando lo anterior y lo que se entiende por dimensión emocional, según de la Torre (s.f.) esta “da cuenta del modo de funcionar del ser humano ante actuaciones o decisiones no explicables con parámetros de racionalidad” (p.3), pues dentro de lo emocional existe una variedad de estados que van en diferentes direcciones, intensidad, impacto y formas de expresión.

Todo lo que se menciona, está ligado también al desarrollo infantil, sumado a la necesidad de un entorno favorable y protector, puesto que el desarrollo en las distintas dimensiones, no se logra en solitario, sino que, necesita de la interacción con los demás sujetos de la comunidad, de allí también surge como eje fundamental el cuidado, que de manera articulada con las dimensiones logra en el niño o la niña el desarrollo integral que se precisa.

Para la infancia, se establecen determinadas dimensiones entre la que se ubica la dimensión socio afectiva, que como lo menciona Jaramillo (2020) “hace referencia a todos aquellos procesos o cambios graduales que ocurren en la personalidad, en las emociones y en el área social de cada individuo” (p.186), por lo que se entiende la importancia de su desarrollo y estimulación, desde el momento en el que nace el individuo y empieza a hacer parte de las dinámicas emocionales que encuentran dentro del ambiente familia, escolar y de los diferentes contextos que lo rodean.

Se hace necesario entender que, al lograr un fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional, se beneficia directamente la dimensión socio afectiva, solo que, esta última hace referencia a un desarrollo que está específicamente en la etapa infantil, este progreso es fundamental para los niños y las niñas, ya que, será la base para que su comportamiento emocional en la vida escolar, familiar, social, afectiva, entre otras, sea saludable.

Apropiando lo anterior, y dando relevancia a la dimensión emocional que es la que compete al presente proyecto pedagógico, se desarrollan a continuación conceptos que permiten entenderla de forma concisa y que brindan una perspectiva de la importancia de trabajar sobre ella para aportar al desarrollo integral de los niños y las niñas en general y de manera específica a los niños y niñas del Jardín infantil Torre Fuerte.

4.2.1. Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional, es un concepto importante, según las investigaciones recientes, para la conformación del ser humano y por ello, para la presente propuesta pedagógica se hace necesario detenerse en algunas teorías que permiten el término desde las distintas aristas de los autores que lo han trabajado como Reuven Baron (1980), Salovey y Mayer (1990), Daniel Goleman (1995), entre otros ya que, fue gracias a su interés en la dimensión emocional del ser humano, que se fue posicionando este campo en otros como el científico, educativo y social.

Fue aproximadamente en las dos últimas décadas del Siglo XX, que la psicología empezó a ocuparse de fomentar las investigaciones sobre la emocionalidad, para los años 80 tanto el campo de la psicología como el de la ciencia, dieron inicio a pretender descubrir cómo es que las emociones se relacionan con el pensamiento, lo que de alguna manera produjo un interés creciente en lo relacionado a la dimensión emocional y redujo un tanto el enfoque en las competencias consideradas primordiales como la matemática y el lenguaje.

Unos de los pioneros en el uso y definición del concepto de Inteligencia Emocional fueron definitivamente Salovey y Mayer (1990) citando a Ortega (2010), esto se destaca en un artículo que se publica en ese mismo año en donde usan dicho término y lo definen como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones en uno mismo y en otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno mismo” (p.466), lo que abre paso a entender que la dimensión emocional está estrechamente ligada a la dimensión cognitiva y viceversa, cabe anotar que estos autores se apoyaron de la teoría de Inteligencias Múltiples desarrollada por Gardner (1983), especialmente enfocados en lo intrapersonal e interpersonal, de allí se sujetaron en parte para su investigación.

Pero no fue hasta 1995, que el concepto de Inteligencia Emocional ganó popularidad en la sociedad en general, luego de que se hiciera la publicación “best seller” de Goleman, titulada, *Inteligencia emocional: qué puede importar más que la inteligencia*, fue entonces que tanto el campo publicitario como el investigativo fijaron su mirada en esta emergente categoría de la psicología, sin embargo, surgieron tanto puntos a favor como otros en contra del concepto, así lo describen Mestre y Guil (2007):

Esta aparición tuvo dos efectos de diferente signo: por un lado y de forma positiva, promocionó un concepto que hasta entonces no estaba teniendo mucha repercusión; y, por otro lado, negativamente, realizó cierta “tergiversación” del concepto inicialmente descrito por Salovey y Mayer (1990, p.4).

Aún con lo anterior, la publicación generó un interés ascendente por parte de colegas de Goleman (1995). Ahora bien, entraremos en algunos de los planteamientos, sobre la temática expuesta, que están en el libro de este autor. Para comenzar, se hace relevante mencionar que parte del éxito de esta publicación puede estar ligada al momento que estaba transitando el debate entre lo cognitivo y lo emocional, así lo menciona Bisquerra (2003):

Goleman presentó su obra en un momento en el que el antagonismo entre razón y emoción empezaba a ser superado. Se acababan de producir aportaciones importantes a favor de la emoción por parte de la investigación científica (psicología cognitiva, psicología social, neurociencia, psiconeuroinmunología, etc.). (p.17).

En concordancia con lo anterior, se establece que fue influyente para la popularización de estas ideas sobre la emocionalidad el momento en el que se presentó, es decir el contexto.

Uno de los planteamientos principales que allí se encuentran, es la contradicción que se ha mantenido por mucho tiempo entre lo que se entiende por dimensión cognitiva en contraste con lo que se cree encierra la dimensión emocional, diferenciaciones que las distancian, debido a lo que cada una de estas categorías relaciona; cuando se piensa en lo cognitivo se llama a la razón, la matemática, lo científico, lo exacto, lo verdadero, lo inteligente, mientras que, cuando se piensa en lo emocional se evocan vínculos con lo instintivo, lo experiencial, lo pasional, lo inexacto e indefinido, entre otras cualidades que alejan a una dimensión de la otra, aun así, los

planteamientos de Goleman (1995) llegaron en un momento en que se reflexionaba sobre diferentes problemáticas que se presentaban en la sociedad, por lo que de alguna manera se empieza a considerar la importancia de lo emocional. Así describe el panorama Bisquerra (2003):

Esta receptividad hacia la aceptación del binomio cognición-emoción, se debe a un conjunto de factores entre los cuales están el creciente índice de violencia (con su carga emocional); la evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad; la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y personal; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología; una creciente preocupación por el bienestar por los ingresos económicos (downshifting); la creciente preocupación por el estrés y la depresión, con la consiguiente búsqueda de habilidades de afrontamiento, donde los índices de venta de los libros de autoayuda son el indicador de una necesidad social, etc. (p.18).

Desde esta perspectiva, se hace un tanto más fácil comprender por qué logró una buena acogida lo expuesto en el “best seller” del autor, y es que en definitiva la sociedad empezaba a percibir que existían bajas de calidad en distintas áreas de la vida, que mejoraban si se prestaba atención a una en particular, la dimensión emocional, de esta manera el reconocimiento que hace Bisquerra, en donde afirma que la inteligencia emocional puede estar por sobre la inteligencia general, llega como una solución a todo tipo de malestares de índole emocional que afectaba el desempeño en otras áreas que se hacían notorios en las personas del momento.

Una definición cercana de lo que es Inteligencia emocional para Goleman está vinculada según Bisquerra (2003) con cinco ítems, el primero, es conocer las propias emociones esto con el fin de reconocer el momento en que suceden y el efecto que producen en sí mismo, para no dejarse llevar de lo incontrolable en este aspecto; el segundo ítem, es el manejo de las emociones, que tiene que ver con las funciones que se le pueden dar a las emociones, entre las que se encuentran aquellas que no son tan agradables como la ira, de esta manera menciona

Bisquerra (2003) “la habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales” (p.19).

El tercer ítem, es motivarse a sí mismo debido a que las emociones están ligadas a la motivación, la intención aquí es promoverlas para que encaminen el alcance de objetivos, lo que resulta positivo para el individuo; el cuarto ítem, se denomina reconocer las emociones de los demás, lo cual llama a la empatía, con ello se facilitan las relaciones con otras personas, ya que se tiene el tacto para reconocer pequeñas señales y entender lo que posiblemente esté pasando y de acuerdo con ello actuar; el quinto ítem es establecer relaciones, esta habilidad como se puede catalogar está vinculada con el manejo de las emociones de los otros, así se logra establecer vínculos sociales y afectivos con otros individuos, obteniendo reconocimiento como líder.

Este listado de ítems compone lo que es inteligencia emocional, al leerlo y analizar los argumentos que expone en cada uno, resulta coherente como una fórmula para el éxito, muchos de estos planteamientos hechos por Goleman (1995), que en gran parte están soportados por la propuesta que habían realizado previamente Salovey y Mayer (1990), siguen en vigencia hasta el día de hoy. La emocionalidad ha ganado espacio y de igual modo se abre paso a que nuevas propuestas se gesten, logrando ser aún más específicas dentro del campo de análisis en el que se centran o en el grupo poblacional al que va enfocado, lo que nos resulta interesante ya que, uno de esos grupos es la primera infancia, por ello, se ha hecho necesario el establecer este concepto dentro del marco teórico, dando amplitud y fundamento a lo que se plantean en la propuesta pedagógica, que es el reconocimiento de la dimensión emocional.

4.2.2. Educación emocional.

Teniendo en cuenta que la educación emocional parte del sentido que tiene la inteligencia emocional y su debido reconocimiento para el ser humano en cuanto a que se pueda tener un entendimiento y una distinción de la dimensión emocional, se debe tener presente que parten de ser habilidades propias del ser humano, concernientes al conocimiento (causa y efecto), reconocimiento, manejo y automotivación, acerca de las emociones, partiendo desde el nivel personal hasta el nivel social (vínculos, relaciones), puesto que, esto tiene que ver con la educación inicial, a razón del trabajo alrededor de las dimensiones y la búsqueda del desarrollo integral de la primera infancia.

Así pues, el concepto de educación emocional en la actualidad, lo define Bisquerra (2003) como,

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p.27).

Por lo que se refiere a que la educación emocional debe ser permanente y un trabajo continuo dentro de todo lo concerniente a la educación, incluyéndola en sus currículos académicos ya que, esta sería una propuesta pensada por completo en el desarrollo humano, teniendo en cuenta su autoestima en diversas situaciones y en ámbitos tanto culturales como sociales, por lo tanto, la educación emocional busca que se adquieran algunas competencias básicas para la vida y poder trabajar en contra de diversas situaciones o problemáticas como la delincuencia, la depresión, la ansiedad, el estrés, consumo de drogas, conductas sexuales, entre otros, brindando así un modelo constructivista donde se busca un aprendizaje constante y significativo en cada ser.

En este sentido, Bisquerra (2003) resume los propósitos de la educación emocional de la siguiente manera:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc. (p.29).

Por lo tanto, la educación emocional es un concepto que notoriamente necesita de una inclusión escolar sin importar en el nivel educativo en que se encuentren los niños y las niñas, esto incluye la educación inicial, al entender que prioriza desarrollos de diferentes dimensiones, ya que, esta educación deriva de la necesidad del ser humano de conocerse y reconocerse en

ciertas situaciones de la vida que generan cambios de conductas algunas veces de manera inusual y destructiva y otras, de manera constructiva de tal modo que, al estar inmersos en la educación emocional se tenga en cuenta el manejo de las mismas al saberlas reconocer.

De la misma manera, Mahecha (2016) cita a Bisquerra (2003), el cual sugiere algunos elementos específicos para el trabajo de la educación emocional:

El primero trata acerca de la conciencia emocional que es conocer las propias emociones y las ajenas. El segundo paso es el de la regulación emocional, la cual se destaca por el manejo de habilidades con el diálogo interno, control de estrés, autoafirmaciones positivas y desarrollo de la asertividad. De estas se desprende la motivación. En este mismo camino se encuentran las habilidades socioemocionales, por último, se encuentran las habilidades para la vida que se definen como la experimentación del bienestar de las cosas que se realizan en la vida cotidiana. (p.24).

En este sentido, se comprende la educación emocional como un proceso intencional y organizado, que procura que se desarrolle un conocimiento emocional en pro de sí mismo y de los demás, para construir la identidad de los sujetos y por tanto, su bienestar social y personal que involucre la necesidad de adquirir un reconocimiento emocional, basado en situaciones cotidianas de la vida, es propicio en este sentido que las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo con los niños y las niñas en educación inicial tengan como intención el fortalecimiento de los vínculos afectivos que se construyen en un espacio como el escolar, con sus maestros y maestras así como, con sus iguales.

4.2.3. Emociones básicas

De acuerdo al recorrido anterior, es necesario precisar que dentro de la dimensión emocional, existen una serie de elementos como las emociones que se espera sean abordados en los escenarios sociales como los educativos, por ello, para el entendimiento de la presente propuesta pedagógica, se hace fundamental mencionar las emociones con las que se trabajarán, siendo alegría, tristeza, miedo y rabia, las cuales, se encuentran clasificadas como básicas, lo que se explicara en este apartado, logrando entender su importancia tanto en la educación inicial como en la primera infancia.

Según la clasificación de las emociones, existen diferentes posturas un tanto controversiales, puesto que, se sitúan desde el cuestionamiento de si existen o no las emociones que se denominan como básicas o universales, entendiéndose como una clasificación que determina, desde los planteamientos darwinianos, que hay una serie de reacciones afectivas que son innatas en los seres humanos y que presentan unas formas distintivas de expresarse.

Es así, como se han establecido particularidades que se hallan dentro de estas emociones y que las hace estar en la clasificación de básicas, entre las que se encuentran las que según Izard (1991), presentan una base neuronal específica, tener una expresión gestual distintiva, generar sentimientos específicos, proceder de procesos de tipo biológicos evolutivos y expresar propiedades de funciones adaptativas.

Según este mismo autor, entre las emociones básicas se encuentran el placer, la sorpresa, la tristeza, la ira, el asco, el miedo y el desprecio por otra parte, Ekman (1973), determina seis emociones dentro de las básicas que son la ira, la alegría, el asco, la tristeza, la sorpresa y el miedo, presentando algunas variaciones tiempo después en donde se agregaría el desprecio.

En relación a este planteamiento, de que las emociones básicas responden a procesos que se vinculan directamente con la adaptación y la evolución, por lo que están presente en todos los seres humanos de manera innata, estas emociones estarían presentes desde el nacimiento de los individuos y pueden ser desarrolladas y estimuladas de forma intencional o no, a partir de las primeras etapas, en los diferentes contextos a los que se exponga el ser humano.

Se hace pertinente anotar, que para el desarrollo de esta propuesta pedagógica se eligieron cuatro emociones que se encuentran dentro de lo que anteriormente se denominó como básicas, es el caso de la alegría, la tristeza, el miedo y la rabia. Del mismo modo, se integró un estado más que emergió luego de la primera sesión de reconocimiento del grupo de niños y niñas, con los que se iba a llevar a cabo este trabajo, donde ellos mismos mostraron interés por ese estado, que en un primer momento clasificaron como emoción.

En ese sentido, es necesario definir que la calma es un estado emocional, psicológico y conductual que permite obtener tranquilidad y control emocional, según Rodríguez (2019) “La calma es la tranquilidad de ánimo, la fortaleza emocional del sujeto que no se deja afectar de un modo negativo por las circunstancias externas” (párr.2), según lo anterior, el desarrollar con los

niños y las niñas el reconocimiento del estado de calma, les permitirá entender que existe la posibilidad de mantener la serenidad en los momentos difíciles para poder actuar de mejor manera desde el reconocimiento de su dimensión emocional.

De acuerdo con todo lo anterior, entender que las cuatro emociones a trabajar dentro de la presente propuesta pedagógica, sumado con el estado emocional de la calma, son parte del diseño y ejecución de la estrategia pedagógica a implementar, es decir, de la secuencia didáctica, para contribuir en el fortalecimiento de la dimensión emocional en general y la dimensión socio afectiva, lo cual, es clave para la etapa de la primera infancia.

4.3. Literatura infantil

La literatura infantil, es un elemento que usa el ámbito educativo y que ha venido teniendo un grado relevante de acogida entre las diversas poblaciones mayormente escolares y ha luchado por mucho tiempo para lograr un reconocimiento propio, así pues, como lo menciona Gutiérrez (2016) citando a Cervera (1991) “durante largo tiempo la literatura infantil ha tenido consideración escasa e incluso algo peyorativa. Se ha discutido su existencia, su necesidad y su naturaleza” (p.22).

De tal modo, la literatura se empieza a concebir como una tradición oral, la cual tenía como fin la transmisión de la cultura a través de los mitos y las leyendas, dando así explicaciones a la existencia del ser humano y con diversas temáticas que podían hablar no solo de los seres mitológicos sino, de aspectos relacionados con la naturaleza, con la religión, con aventuras y demás, llevándola a cabo de forma transitoria, generando principalmente conocimientos acerca de la historia en sus diversos ámbitos, de tal manera que poco a poco se vaya pensando en los acontecimientos de estas historias no solo en esos seres extraordinarios, sino que sus protagonistas puedan ser seres propios de la realidad (humanos), mostrando alguna actividad en especial ya sea de acción, suspenso, entre otros.

Así pues, poco a poco se fue reconociendo la literatura como una fuente que podía ser destinada para los niños y las niñas de manera escrita, por medio de las cartillas de lectura y escritura, de algunos libros a modo de cuentos o fábulas, que generan algún tipo de enseñanza

rápida y metodológica para los niños y las niñas y que aportará una ayuda en la formación no sólo con conocimientos históricos sino también morales.

De este modo Cervera (1989) afirma que “bajo el nombre de literatura infantil debe acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (p.157), del mismo modo, Torres (2018) citando a Cerrillo y Sánchez (2007) “la literatura infantil es ya una literatura que trata de dirigirse a unos lectores en desarrollo, sin que por ello se renuncie a la belleza de su lenguaje y a lo universal de los mensajes” (p.18).

En estas definiciones a las que los autores mencionados hacen referencia, se habla de la literatura infantil como una literatura que se debe ofrecer a lectores en desarrollo, es decir, principalmente a niños y niñas y así mismo, a cualquier tipo de lector quienes deben ser sus receptores por el carácter estético y su forma de narrativa, pero siendo así es importante abordar una pregunta: ¿la literatura infantil solo es para los niños y las niñas?

La literatura infantil era catalogada únicamente para los infantes por ese nombre que lo hacía tan particular de los demás tipos de lecturas y por lo tanto, la población mayor no hacía referencia ni uso de este tipo de literatura ya que, según ellos iba dirigida a una población en específico, aunque es indispensable mencionar que con el tiempo se fue llevando a cabo este reconocimiento de literatura infantil para todos, a lo que Torres (2018) citando a Rincón (2015) hace referencia de la siguiente manera:

Calificar de infantil a la literatura dirigida a la infancia produce el efecto de una limitación que conlleva a la idea de una parcialización o segregación. La literatura, es o no es, sin distinción de edades ni condiciones previas para quienes va dirigida. O sea que para que un libro sea un buen libro para niños debe ser un buen libro a secas y reunir las condiciones necesarias de las obras literarias de calidad. (p.19).

Lo que indica que la literatura no solamente porque esté demarcada con un adjetivo tiene un destinatario en específico, pues en este caso no por ser calificada como literatura “infantil” quiere decir que solo está dirigida a niños y niñas, sino que también es significativa y relevante para todo tipo de población.

En este orden de ideas, la literatura infantil hace parte de las obras literarias que, aun siendo creadas bajo ese calificativo, se destinan para todo el público asumiendo que cada una de ellas, como se mencionó anteriormente sugieren, sean utilizadas y llevadas a cabo según las necesidades educativas que se presenten y según el tipo de población con la cual se va a trabajar.

Asimismo, es relevante tener en cuenta que encontramos muchos otros aspectos que acompañan a la literatura infantil y que hacen parte del ejercicio lector, como por ejemplo, se necesita de una postura corporal bien sea para leer o ser receptor, la historia genera que se hagan gestos involuntarios de acuerdo a las situaciones e incluso, algunas miradas y esto es algo que nace por motivación biológica, estas formas del lenguaje se reconocen bajo el nombre de lenguaje kinésico, con el que de manera no verbal comunicamos lo que está inmerso en la literatura, así como en la vida diaria.

Cabe resaltar lo expuesto por Hoyos (2021) citando a Cervera (1991) el cual sostiene que “no se trata ahora por tanto de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él, sino proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarlo a encontrar respuestas a sus necesidades” (p.8). Motivo por el cual, esta propuesta pedagógica apuesta a la relación entre la literatura infantil y el fortalecimiento del reconocimiento emocional ya que, este tipo de lectura ayuda a los niños y las niñas, a situarse en diferentes historias, y contextos que crean en sí mismos posturas personales para detenidamente lograr “sentir” cada una de estas situaciones como propias y lograr reconocer las emociones que se infunden en cada una de ellas.

4.3.1. Literatura infantil en Colombia

En Colombia, la literatura infantil era un tema algo olvidado ya que, no había sido una expresión cultural fuerte, porque no se consideraba al niño como un lector independiente, por lo tanto, exigente de este tipo de obras infantiles; poco a poco se fueron llevando a cabo obras literarias del disfrute de los niños y las niñas, debido a las reformas educativas que traía consigo la escuela activa donde en un inicio se presentaba la literatura infantil como una herramienta netamente educativa donde lo primordial eran los valores y las enseñanzas que estos textos infundían en los niños a través de la moraleja, luego de esto se presentaron reformas acerca de este tipo de literatura ya que, se empezarían a distinguir estos libros, de los textos tradicionales

aún como objetivación escolar donde su único cometido era la enseñanza y el aprendizaje; de tal modo, es muy importante reconocer que el fuerte en la literatura infantil colombiana se basaba en la inclusión de esta en el ámbito educativo y pedagógico, más que en el lúdico y de disfrute cuyos únicos destinatarios eran posiblemente los niños y las niñas escolarizados.

Aunque, no podemos olvidar que el primer contacto de los seres humanos con la literatura infantil hizo parte de la tradición oral donde se transmite la cultura por medio de mitos y leyendas a modo de relato, en que los niños y las niñas fueron o son espectadores, aún en un tipo de historias cuyo destinatario no era propiamente la primera infancia por sus fuertes escenas y la representación de miedos ancestrales, así, con el tiempo surgieron algunos autores y títulos de libros propios de la literatura infantil y allí encontramos a Rafael Pombo quien fue uno de los más grandes exponentes de este tipo de literatura, pues se reconocía también a nivel latinoamericano y cuyo material era accesible para todos los niños.

Así pues, la literatura infantil en Colombia para el siglo XIX y el siglo XX se pensó más en el uso de la fábula como mediador entre los niños y las niñas con el eje moralizador, donde por medio de situaciones muy probables y con la representación de animales, podrían servir de ejemplo en cuanto a los valores y el buen comportamiento; sin embargo, la literatura infantil para los años setenta seguía tomando cada vez más fuerza y el modelo europeo fue uno de los que más empezó a llamar la atención con sus propuestas dirigidas a la infancia, con cuentos un poco más tradicionales acerca de hechos maravillosos, hadas y el romanticismo. Por lo cual, se llevó a cabo el “boom editorial” con la creación del premio ENKA, como lo menciona Díaz (1999):

El concurso ENKA de literatura infantil, convocado por primera vez en 1976 fue la concretización a nivel literario, de los cambios acaecidos en la concepción que se tenía del niño. Si se valorizaba la infancia en todos sus aspectos, la creación literaria a ella dirigida tenía que valorizarse también. (p.129).

Gracias a este concurso, en la década de los ochenta se empezaron a ver y a surgir nuevos autores de literatura infantil de manera rápida y a gran escala dentro del país, pues, así como lo menciona Moya (2014), citando a Yepes (2009):

En los ochenta y noventa hay un surgimiento de la literatura infantil y juvenil, con editoriales dispuestas a invertir en los nuevos autores, con creaciones para todas las edades y con textos que desarrollan un amplio abanico de temas como la escuela, la vida familiar de los niños y sus conflictos, el secuestro, la muerte y el miedo, entre otros poco explorados antes por los autores para niños, y con un tratamiento distinto: escritores como Gloria Cecilia Díaz, Ivar Da Coll, Irene Vasco, Yolanda Reyes y Evelio Cabrejo se alejan del didactismo, introducen el humor, demuestran un mayor conocimiento del niño y logran creíbles personajes literarios. (p.23).

De esta manera, la literatura infantil se transformaba de manera rápida, sus autores también se mantenían allí escribiendo y diseñando para los niños y las niñas, con diferentes tipos de tramas y algunos de los textos se empezaban a mostrar no solo de manera escrita sino también gráfica (ilustrados), donde los niños también pudieran tener acceso a la literatura desde mucho antes de su proceso lecto escritor, durante y luego de este; cabe resaltar, que los autores anteriormente mencionados no solamente estuvieron mientras se dio este “boom literario” sino que además, se mantuvieron allí con temáticas que hacen que el niño también lograra abordar el mundo que le rodea de una forma más clara y de manera maravillosa, adentrándose en cada una de las historias y pudiendo ser parte de estas.

En la actualidad, ya no se cuenta con el concurso ENKA, debido a que este finalizó en el 2001 dejando su huella en la creación o el fomento de nuevos autores de escritura literaria infantil, por lo tanto, como menciona Torres (2018) citando a Vasco (2006):

En la actualidad la literatura infantil y juvenil en Colombia ha evolucionado, en cuanto a las temáticas que aborda, ya que estas hacen parte de la realidad nacional, de la vida escolar, los problemas sociales y los conflictos de la existencia, que son bien o mal tratados por los escritores contemporáneos. (p.57).

En este orden de ideas, se deja entrever la situación actual del país a través de novelas infantiles para que los niños y niñas no solo estén centrados en los hechos netamente maravillosos sino también, inmersos en la actualidad presentada. Además de esto, el auge de la literatura infantil en Colombia se demuestra en las políticas públicas abordadas como una inclusión de la lectura en ámbitos tanto escolares como netamente sociales, tales como “leer es

mi cuento” (2011), “leer es volar” (2016), entre otras y en la actualidad (2021) con la política pública “leer para la vida” que según la Biblored (2021):

Busca garantizar las oportunidades de acceso a la cultura escrita a través de la democratización de bibliotecas, librerías y otros espacios de circulación de libros y materiales de lectura y del reconocimiento de la diversidad y pluralidad de lectores en la ciudad. (Párr.2).

En este sentido, el Gobierno Colombiano ha tenido en cuenta el manejo y la introducción de la literatura en las escuelas junto con el Ministerio de Cultura, buscando fomentar el hábito por la lectura y el gusto de la literatura infantil, no solo por los infantes, sino también por todos los entes de la sociedad, brindando espacios dentro de lo curricular como en los diversos entornos, donde no se vean estos textos únicamente como refuerzos del sistema educativo, sino también, extra escolares que beneficien los procesos de tipo intelectual, cognitivo y psíquico de los niños y las niñas, que no solo contribuyen en la formación de valores sino también, en el proceso analítico y educativo.

4.3.2. Funciones de la literatura infantil

No pasa desapercibida la cantidad de estímulos verbales que la mayoría de individuos recibe desde que nace y que lo acompañan a lo largo de toda la vida, sin embargo, estos factores presentan algunas peculiaridades en la etapa que denominamos primera infancia (0 a 6 años) ya que, según los descubrimientos que se hicieron en el siglo XX por psicolingüistas, al estudiar el desarrollo del lenguaje del bebé, en un comienzo, no se consideraba la influencia que tenía la literatura infantil, pero tuvieron que, según los hallazgos, determinar que estaba presente de alguna manera, las formas como se muestra esta influencia es descrita de la siguiente manera por la autora Teresa Colomer (2005):

En los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo en solitario las cadencias y palabras que habían oído, en la insistencia por volver a saltar sobre el regazo adulto al ritmo de una cancioncilla o por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que introducían en las historias inventadas de sus

juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales en pasado que utilizaban tempranamente para contar. (p.19).

Por lo anterior, se puede determinar que la literatura, hace parte del itinerario cultural que se recibe en la infancia, lo que ofrece diversos soportes a los niños y las niñas para empezar a introducirse en el lenguaje, lo cual, es indispensable para incorporarse y comunicarse dentro de la sociedad, en este sentido, la literatura infantil cumple con algunas funciones que desde los argumentos elaborados por Colomer (2005) vamos a describir brevemente a continuación.

La primera función de la literatura infantil está relacionada con la introducción del individuo al imaginario colectivo, es decir, lo que se determina como el imaginario hace referencia al folclore que se transmite a través de la literatura y que compartimos, algunos ejemplos que da la autora son:

Normalmente, todo el mundo a su alrededor conoce el cuento de Caperucita, el argumento de Romeo y Julieta, la connotación de los colores asociados a las emociones, el uso de los animales humanizados para hablar de los defectos y virtudes de las personas o las posibilidades de los espejos para representar realidades distintas (Colomer, 2005, p. 20).

Conocer este imaginario nos da la oportunidad de entendernos o explicarnos con los demás, teniendo la posibilidad de una propia interpretación, agregando si se quiere distintos matices, distintos tipos de lenguaje no verbal, para que la comunicación sea mejor, es en esto en lo que nos ha ayudado la literatura infantil a la humanidad, ya que cabe resaltar que, algunos de estos imaginarios son compartidos entre los sujetos de una sociedad. Entonces, proveer a la infancia de diversidad de imaginarios resulta beneficioso, pues gracias a estos los niños y las niñas empiezan a sentirse parte del colectivo ya que, por medio de los imaginarios entienden a la comunidad más próxima en la que nacieron y al mismo tiempo, se preparan para tener oportunidad de entender al mundo en general.

Lo anteriormente expuesto también se relaciona con una especie de “magia” o “misterio” como lo menciona Chambers (2009) ya que, en algún momento el individuo descubre que la lectura es más que entender códigos escritos, y que está ligada a imaginarios colectivos sobre lo

emocional que nos hace adentrarnos en ideas sobre personajes que hablan, lo que nos puede hacer sentir felices o tristes, de acuerdo a lo que se escucha, así el niño o la niña va entendiendo sin que se le enseñe puntualmente sobre la tristeza o la felicidad, en la lectura tienen determinada entonación o gestos.

La segunda función de la literatura infantil, está relacionada con el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos que existen en diferentes culturas, un pequeño que tiene acceso a amplios espacios literarios aprende sin mucha dificultad estructuración narrativa, ritmo de los versos, expectativa sobre personajes, entre otros aspectos, que estarán dentro de sus conocimientos incluso antes de que lleguen estos aprendizajes a él con nombres determinados, por ello, debemos cuestionarnos como adultos sobre qué les ofrecemos a los pequeños, al respecto menciona Colomer (2005):

Es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades –juegos de regazo, de coro, narraciones, adivinanzas, etc.– compartidas con ellos, como si atendemos a los libros que ponemos a su alcance. (p.4).

Respondiendo a lo anterior, según lo que se prepare, ya sea desde el ámbito familiar, escolar, u otro, para los niños y las niñas, puede limitar o enriquecer los aprendizajes que se logren gracias a lo que encuentran en la literatura infantil, es importante mencionar que los aprendizajes que se obtienen, no solo se relacionan con temas académicos y literarios, sino que también hay aprendizajes relacionados con la estimulación de la imaginación, fortalecimiento de procesos mentales, creación de lazos afectivos, el despertar la curiosidad hacia el entorno, entre muchos otros que es lo que hace de la literatura un recurso para tener desarrollos integrales.

La tercera y última función de la literatura infantil, que menciona la autora es la socialización cultural, lo que se vincula con el cómo esta permite el diálogo entre la colectividad y los niños y las niñas, al identificar situaciones y personajes dentro de la obra literaria, están identificando los valores que se le dan a esas cosas, lo que permite entender diferentes perspectivas de cómo el otro contempla la realidad.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, es fundamental que los libros que se elijan para los niños y las niñas sean seleccionados cuidadosamente ya que, muchos de ellos lejos

de una calidad literaria se ofrecen en el mercado sólo desde una función didáctica, y sin querer relegar esta categoría, quizá lo que se dirige a la infancia deba ir un poco más allá de este solo propósito. Es importante entender que a la literatura infantil se le atribuyen funciones que sobrepasan las tres que quisimos mencionar de acuerdo con una sola autora, sin embargo, existen otras apuestas por la influencia de la literatura en campos como el terapéutico, el axiológico, el lúdico, entre otros, que permiten abrir la frontera a quienes se interesan en llevar la literatura infantil a los más pequeños valorando la riqueza que ésta representa.

4.3.3. ¿Cuál es el papel del mediador de la lectura infantil?

El mediador de la lectura literaria, sin duda alguna es la persona que debe encargarse del proceso de difusión, entendimiento y comprensión de la misma hacia los niños y las niñas y quién debe fomentar el disfrute de la literatura; en esto influye la formación que el mediador debe tener con base en su proceso y en la forma de enseñanza literaria, así pues, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f.), “la mediación lectora es el acompañamiento que hace el docente durante todo el proceso: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura”. (p.2).

Siendo así, el mediador de la lectura debe conocer el texto que va a dirigir hacia la población destinada, en este caso la población infantil, planificando algunas estrategias y/o técnicas didácticas que permitan que el momento de la lectura se lleve a cabo exitosamente.

De este modo, es importante retomar lo anteriormente citado, teniendo en cuenta que se refiere a que existen tres momentos de acompañamiento en dirección docente – alumnos a los que hace mención el MEN (s.f.) en la *guía de mediación lectora*, donde se refieren a cada uno de ellos de la siguiente manera:

1. Antes de la lectura: Como un momento para intentar y/o establecer un acercamiento afectivo al texto por medio de estrategias tales como:
 - Establecer el propósito de la lectura.
 - formular predicciones.
 - Activar los conocimientos previos relativos a un tema.
 - Conocer vocabulario.

2. Durante la lectura: Como la modalidad en la que se lleva a cabo, con definidos propósitos y estructuras, estas podrían ser:
 - Audición de lectura.
 - Lectura en voz alta.
 - Lectura compartida.
 - Lectura comentada.
 - Lectura en parejas.
 - Lectura independiente o individual.

3. Después de la lectura Como momento final, es donde se debe pensar en la forma de llevar a cabo sus objetivos y donde se escogen estrategia para que estos aprendizajes queden en sus mentes; algunas de estas estrategias son:
 - Comprensión global y específica de fragmentos o del tema del texto.
 - Recapitulación.
 - Formulación de opiniones.
 - Expresión de experiencias y emociones personales.
 - Aplicación de las ideas leídas en la vida cotidiana.
 - Construcción de textos. (pp.15-20).

De este modo, según las estrategias mencionadas anteriormente el mediador de la lectura debe plantearse métodos de llevar a cabo la literatura desde un estudio previo a ella, determinando las diversas didácticas que se pueden crear y recrear según sea el caso y el tipo de texto que se lea ante los niños y las niñas, teniendo en cuenta el conocimiento previo que es tan importante para que en el momento de llevar a cabo la lectura ante los espectadores (los niños y las niñas en este caso) se pueda fomentar el disfrute de la misma, haciendo de este momento algo especial y que pueda generar sensaciones propias que hagan que los niños y niñas puedan sentirse como parte de la lectura y la historia que se plantee; además de esto, el mediador es una parte clave de la lectura ya que, es quien dirige la manera en que esta se va a llevar a cabo ya sea la lectura en voz alta, en pareja, en silencio y demás mencionadas en la cita anteriormente expuesta, para de este modo, dar paso al tercer momento y se den las discusiones, construcciones y demás, propias en cuanto a la temática trabajada.

Es entonces el mediador quien, por medio de la planeación ejecuta diversas actividades, pensadas de modo estratégico con intencionalidad, reciprocidad y donde se asegure que los receptores, es decir los niños y las niñas logren fortalecer, aprender y difundir las enseñanzas o las historias que cada una de estas obras literarias le sugieren, por medio de métodos significantes.

Por ello, como lo mencionan Parga y Velásquez (2020) “la mediación contribuye no solo a crear relaciones entre dos entes, sino fundamentalmente a crear sentido para dicha relación e incentivar la construcción de nuevas perspectivas del mundo que favorezcan esta relación” (p.24), por lo que, el mediador debe trabajar de manera intencional y debe pensar en la formación de los niños y niñas como agentes lectores, generando curiosidad y disfrute que ayude a determinar el tipo de textos, los gustos y las características especiales que acogen los infantes para llevar a cabo sus lecturas y de este modo, dejar que ellos sean quienes libremente se puedan convertir en un mediador de lectura tanto para sí mismos, como para los demás.

Existe también, otro aspecto relevante que debe ser manejado por la persona encargada de realizar el ejercicio de lectura y es el lenguaje no verbal que presenta es decir, lo que comunica a los espectadores a través de la gestualidad y la corporeidad. Iglesias (2016) menciona que las expresiones faciales y corporales son reconocidas por los demás como formas básicas de expresión afectiva, por lo que se entiende que, por medio del lenguaje kinésico se logra transmitir sensaciones y emociones que se van describiendo en la narración.

En relación con lo anterior, el desarrollar el reconocimiento de este lenguaje permite entender las emociones desde otra perspectiva diferente a la verbal, pero con mucha significancia para el sujeto, así como lo afirman Álvarez y Guevara (2009), cuando estamos atravesados por alguna emoción existen medios que nos permiten expresar el sentir que experimentamos, dentro de los mismos están los elementos de tipo fisiológico y gestual, como expresiones faciales, corporales y gestuales, por lo que la lectura en voz alta resulta aún con el reconocimiento emocional, no solo por medio del lenguaje verbal, es decir la narración que se escucha, sino por medio de lo kinésico.

4.3.2. Lenguaje kinésico.

El lenguaje kinésico es de importancia para el desarrollo del presente trabajo de grado ya que, es a través de este que se pueden reconocer los estados emocionales de los sujetos, según lo menciona Mejía (2020)

El lenguaje kinésico es un tipo de lenguaje no verbal que se realiza a través de gestos, posturas y expresiones tanto faciales como corporales. Este tipo de lenguaje refleja en la mayoría de los casos el estado emocional de las personas. (pár. 1)

Lo cual, resulta fundamental para establecer relaciones de acuerdo a las interpretaciones de estados emocionales de los demás, a lo que la infancia no está exenta puesto que, los sujetos desde su nacimiento están expuestos a estas interacciones gestuales con sus cuidadores y personas cercanas, lo que continuará por el resto de su vida al incorporarse totalmente en la sociedad.

Cabe resaltar que según Ray Birdwhistell (1960) el lenguaje kinésico puede tener variaciones que responden a la cultura, pero otros teóricos como Paul Ekman (1991) sostienen que este es un lenguaje de tipo universal, apoyándose en bases darwinianas desde la perspectiva evolutiva que recoge como fundamental en la mayoría de sus investigaciones.

No obstante, se hace común dentro de las diferentes posturas, que el lenguaje kinésico es un elemento importante y primordial para la comunicación e interacción entre los sujetos ya que, aunque parece ser el lenguaje verbal el de principal uso, el lenguaje no verbal presenta un alto porcentaje de empleo por parte de los seres humanos, en ese sentido, los dos lenguajes se complementan dando sentido uno al otro.

De allí, que el lenguaje kinésico tenga un papel fundamental en el ejercicio de lectura que se hace en voz alta para compartir con otros, pues, es un ejercicio de tipo social y tal como lo menciona Colomer (2005) “compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora” (p.199), según lo anterior, se puede establecer que, dentro de las dinámicas sociales y sus interpretaciones está implícito el lenguaje verbal como el no verbal,

siendo natural a los sujetos y fundamental para comprender y establecer las diferentes adaptaciones y vínculos con la sociedad.

4.4. Lectura en voz alta

Se hace pertinente recordar que el ser humano antes de llegar a la escritura recurrió a la oralidad para interactuar comunicativamente con los demás, tanto el proceso de la lengua como el de la escritura vienen acompañando a los seres humanos desde hace mucho tiempo, con la diferencia que la oralidad surge primero, y es, para quienes no desarrollan la escritura, una posibilidad de construir el mundo, la memoria, las formas sociales y culturales, así como la interacción con los otros sujetos; dentro de estos procesos de transmisión se involucran ámbitos sociales y afectivos, en ese sentido, cuando se realiza un ejercicio de lectura oral dirigida a un grupo, se puede catalogar como una forma de comunicación, que busca animar un texto, darle vida, para que quienes están llevando a cabo el ejercicio de la escucha puedan fantasear, imaginar e incluso llegar a predecir lo que va a suceder en la narración.

Ahora bien, en cuanto a qué es la lectura en voz alta, lo que anteriormente mencionamos como lectura oral dirigida a un grupo, se han creado diferentes definiciones de autores como: Candia y Merello (1985), Chambers (1996), Trelease (2001), Vinatea (2002), entre otros, en donde se evidencian dos vertientes bien marcadas, una hacia el enfoque constructivista y la otra hacia el enfoque conductista.

El primer enfoque, se apoya en el constructivista, que concibe a la lectura en voz alta como momentos por medio de los cuales, se logra estratégicamente compartir la experiencia sin dejar de lado todo lo que pueda surgir, como por ejemplo experiencias llenas de imaginación, sentimientos o emociones y de lo cual se pueda obtener un aprendizaje; mientras que en el segundo enfoque, apoyado en el enfoque conductista, se utiliza esta forma de lectura de manera mecanicista para obtener aprendizaje de lectura.

Así, teniendo presente la existencia de estas dos vías sobre la lectura en voz alta, se pretende en la propuesta pedagógica que se llevará a cabo para este trabajo de grado, dar fuerza al enfoque constructivista ya que, como mencionamos en el comienzo de este apartado, la

práctica de la lectura en voz alta tiene unas connotaciones históricas que la hacen ser mucho más que un medio repetitivo para aprender a leer, tal como menciona Cova (2004):

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela para favorecer, no sólo el desarrollo del lenguaje del niño, sino también su desarrollo integral. (p.55).

De acuerdo a lo anterior, la lectura en voz alta está impregnada de necesidades humanas que no podemos obviar y gracias a las cuales podemos conseguir desarrollo integral para el grupo de niños y niñas, en tanto se menciona su carácter como actividad social, consigue que se den interacciones con el otro, en las que no se involucra únicamente el pensar sino también el sentir, y es esta última, la que en este caso nos interesa, puesto que, al reunirse con un grupo de primera infancia a compartir literatura y hacer el ejercicio de lectura en voz alta, se comparten emociones y sentimientos de forma espontánea.

En relación con lo anterior, sucede que el acto de leer en voz alta, brinda de forma natural beneficios para quienes se involucran en el ejercicio, para el caso de quienes escuchan, da la posibilidad de imaginar, exteriorizar emociones, fantasear, empatizar, entre otros aspectos, todo a través del vínculo que crea la palabra hablada, en ese sentido, se hace pertinente para esta propuesta pedagógica el propósito del fortalecimiento de la dimensión emocional por medio de la lectura en voz alta de literatura infantil.

Además de lo anterior, existen algunas recomendaciones para lograr una experiencia lectora más provechosa y también, cosas que se deben evitar hacer cuando se lee en voz alta, esto se hace con el fin de conseguir una buena práctica, tanto para quien lee como para quienes están escuchando. Para entender mejor a qué se hace referencia en este apartado, tomaremos en cuenta dos autores que han hablado al respecto, como lo es Trelease (2004) y Chambers (2006). El primero, en su libro *Manual de la buena lectura en voz alta* (2004), propone a modo de ítems lo relacionado con el quehacer, en esta oportunidad se expondrán algunos de estos, dado que la lista es considerablemente larga, según Trelease (2004):

- Comience a leerles a los niños tan pronto como sea posible, entre más pronto empiece es más fácil y mejor.
- Comience con ilustraciones sencillas en blanco y negro y leales después álbumes con mucho colorido, para despertar la curiosidad y sensibilidad visual de los niños.
- Antes de empezar a leer diga siempre el título del libro y el nombre del autor y el ilustrador no importa no importa cuántas veces haya leído el libro.
- Sea muy expresivo al leer si es posible variar su tono de voz de acuerdo con los diálogos. (p.163).

Estos son algunos de los ítems sobre el quehacer que este autor menciona, como se puede apreciar, hay recomendaciones que incluyen distintos factores, como la etapa en la que se encuentran los niños y niñas, algunas sobre el tipo de libro y otras en relación con el ejercicio de lectura como tal, lo que nos lleva a pensar que la lectura en voz alta si bien, no excluye a nadie de hacerla, si presenta algunas sugerencias de cómo realizar mejor la experiencia.

Las apreciaciones de estas recomendaciones nos aportan al momento de llevar a cabo la práctica de la presente propuesta pedagógica ya que, no solo se trata de realizar una lectura sin sentido, sino, de cargar la experiencia de elementos que aporten a un mejor desarrollo del ejercicio lector y que nos permita dar cuenta de cómo gracias a la mediación de la lectura en voz alta de literatura infantil, se logra fortalecer la dimensión emocional de los niños y las niñas, al mismo tiempo, esto toma fuerza al basarse en evidencia teórica sobre el hecho de que los espacios de lectura, en donde hay un encuentro de varios sujetos, desprende de forma espontánea sentimientos y emociones de quienes comparten la escucha literaria.

El segundo autor, Aidan Chambers, también nos brinda en su escrito, *El ambiente de la lectura* (2009), algunos indicios sobre la lectura en voz alta. Para empezar, haremos referencia a algunas ideas de cómo funciona este tipo de lectura, así lo menciona Chambers (2009) “Escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñemos la tarea más difícil de leer por nuestra cuenta la letra impresa”

(p.77) en este caso, escuchar la lectura nos capacita para cuando se decida emprender la lectura por cuenta propia, brinda unas bases que facilitarán el proceso posterior, además, el hecho de que sea otra persona quien se haga cargo de la responsabilidad de leer, le permite al que escucha tener una actitud de relajarse y disfrutar, pues de alguna manera está siendo protegido por el intérprete, lo que a su vez, se puede entender como un espacio en donde existen interacciones afectivas y de tranquilidad que surgen gracias al compartir la lectura y la escucha de literatura.

Otra idea que vale la pena destacar está vinculada a la acción de leer en voz alta en sí, que se describe de la siguiente manera por Chambers:

Toda escritura es una especie de obra teatral para disfrutar una historia o un poema debemos saber cómo convertir las palabras impresas en acción, en el sonido de ideas y conversaciones entre personajes, mientras damos a cada “escena”, a cada secuencia, el ritmo correcto (lento o rápido) o con una pausa para convertir la información impresa en un drama vivo. (2009, p.79).

El poder interiorizar esta información que el autor nos brinda en un lenguaje sencillo y hasta poético, puede contribuir a muchos maestros y maestras ya sea en formación o en labor, a pensar cómo están llevando a cabo la experiencia de lectura con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pero además, esto no se queda solo en el ámbito académico, pues tanto cuidadores, padres y madres, pueden servirse de esta información, así el que quieran compartir un momento con sus pequeños apoyados de toda la riqueza que se obtiene gracias a este ejercicio lector, brinda beneficios para las distintas dimensiones que componen al ser humano, entre ellas la dimensión emocional.

5. Propuesta pedagógica

Dentro de los procesos que hacen parte del desarrollo integral de los niños y las niñas de la primera infancia, se encuentra el de la dimensión socioafectiva como un eje importante para el aprendizaje, el reconocimiento y el autoconocimiento tanto de sí mismo como del otro, donde se tienen presente de manera concreta los cambios ocurridos con la personalidad, las emociones y el área social en general, por lo que se hace necesaria la educación inicial, en la cual se toman medidas y acciones que ayudan a propiciar cada uno de estos cambios tan importantes para el ser humano ya que, es la primera infancia el momento adecuado para formar en los niños y las niñas la aceptación de sí mismos y como sujetos dentro de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta pedagógica tiene como fundamento el fortalecimiento del reconocimiento emocional por medio de la literatura infantil, ya que, proponer trabajos de carácter pedagógico en los que la dimensión emocional sea un referente, es parte de lo que también debemos como maestros apuntar para contribuir al desarrollo integral de la primera infancia y así, generar una mejor sociedad, comprendiendo que esta dimensión, socioafectiva como se denomina en la educación inicial, permite la apropiación de la identidad y personalidad de los niños y las niñas, el entendimiento del otro como su par en relación con el carácter social del ser humano.

Por lo tanto, a lo largo de este apartado, presentamos los elementos que fueron empleados dentro de la metodología de esta propuesta pedagógica, lo que permitirá dar mayor comprensión de los objetivos que busca este trabajo de grado y el enfoque que se pretendió dar a las distintas experiencias que se vivieron con la población de niños y niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte, quienes de acuerdo a la definición de primera infancia realizada dentro del marco teórico, por estar entre las edades de 4 a 6 años hacen parte de esa categoría, en la que se establece que es fundamental a través de las acciones de la educación inicial, apuntar al desarrollo de la dimensión emocional o socioafectiva ya que, como se ha venido mencionando, es poco trabajada en el ámbito educativo y por tanto, le da pertinencia a este proyecto pedagógico.

5.1. Metodología

Dado que la intención del presente trabajo de grado, apunta a lograr fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional de los niños y las niñas del *Jardín Infantil Torre Fuerte*, en los niveles de Jardín y Jardín Avanzado, para el desarrollo de la propuesta pedagógica, el interés que nos condujo se determinó desde la literatura infantil y la dimensión emocional, que se inscriben dentro de la línea de investigación denominada *Formación, Pedagogía y Didáctica*, perteneciente a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional; la cual aborda entre sus temas centrales a la literatura infantil, misma que resulta fundamental en el desarrollo de esta propuesta pedagógica, considerada como mediadora en los procesos emocionales que se pretenden fortalecer. Asimismo, la línea se interesa tanto por la oralidad, que da sentido al ejercicio de lectura en voz alta, como por la didáctica, que sustenta las intenciones de las actividades propuestas en un orden secuencial.

Cabe mencionar que, el enfoque cualitativo y la investigación acción van acorde a esta propuesta, a pesar que no es un trabajo de investigación sino de carácter pedagógico ya que, esos elementos son necesarios como marco para la estructuración de la estrategia pedagógica denominada secuencia didáctica, entendiendo que esta tipo de estrategias, están dentro del marco de procesos educativos que se conectan o se relacionan con la investigación acción educativa.

En concordancia con los objetivos establecidos en torno a las emociones, esta propuesta pedagógica se orienta a un tópico de tipo humanista, puesto que responde específicamente a las necesidades y particularidades de los seres humanos. Por lo tanto, se desarrolla dentro del enfoque cualitativo, el cual se define “como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (Salgado, 2007, p. 71).

En efecto, el enfoque cualitativo se amolda a lo que se pretende encontrar dentro de la presente propuesta, como por ejemplo, significados, reconocimientos e interpretaciones desde distintas aristas, que han otorgado los niños y las niñas a lo que se reconoce como emociones y cómo a través de la mediación de la lectura en voz alta de literatura infantil, acompañada con las diferentes experiencias que fueron planeadas previamente, el grupo fortalece y desarrolla nuevas apreciaciones de las emociones llegando a afectar, en distinta medida, su dimensión emocional.

El enfoque cualitativo indaga sobre la realidad en aras de interpretarla para comprenderla; además, brinda un papel primordial al sujeto, ya que, este se involucra directamente dentro del contexto en donde se va a llevar a cabo esa interpretación, para abrir la posibilidad de tener en cuenta el punto de vista de quienes participan, en este caso, las opiniones y consideraciones de los niños y las niñas, brindando un lugar importante al contexto ya que, es allí donde los sujetos realizan sus actividades cotidianas. Por ende, el hecho de compartir tiempo y espacio con los niños y niñas dentro de su entorno escolar donde se llevó a cabo la propuesta, brinda la capacidad y facultad de realizar análisis cercanos a la realidad sin sucumbir a la opinión personal, generando así comprensiones más amplias.

Ahora bien, dentro del enfoque cualitativo, existen diversos diseños de acuerdo con el objetivo que se trace, por tanto, en la medida en que este trabajo se propone fortalecer el reconocimiento que los niños y las niñas hacen de su dimensión emocional, la cual pone especial atención a las diferentes perspectivas de los sujetos involucrados, en este caso el grupo de niños de jardín y jardín avanzado, se selecciona la investigación-acción educación como método para orientar este trabajo de grado, de modo que, todas las acciones y actividades que aquí se planifican y proponen, buscan el fortalecimiento o mejora de esta dimensión.

Al respecto, Latorre (2005), destaca que “-Hacer algo para mejorar una práctica- es un rasgo de la investigación-acción que no se da en otras investigaciones “(p. 28), efectivamente, la investigación-acción busca generar transformaciones en los contextos, al ser su foco de interés el ámbito educativo, lo cual brinda especial relevancia a la práctica docente. En palabras de Elliott (2005), “la investigación acción se describiría como reflexión relacionada con el diagnóstico” (p. 23); es por esto que el maestro debe estar directamente involucrado dentro de las estrategias de acción para luego someterlas a procesos como reflexión, análisis y variación de las mismas en búsqueda de un desarrollo en algún área como la curricular, programas educativos, políticas educativas, entre otros.

Este tipo de proyectos, se caracterizan por enfatizar en los problemas de orden práctico por sobre los problemas de orden teórico es decir, se enfoca en la acción profundizando en la problemática o diagnóstico por parte del maestro o maestra mediante *estudios de caso* en donde se especifica la correlación entre los hechos que ocurren dentro del aula, interpretando los hechos

y las interacciones de los estudiantes entre sí y con el docente; para ello, se debe dar prioridad a las vivencias de los participantes, emplear un lenguaje en común con ellos, contemplar las problemáticas desde su punto de vista y hacerlos reflexivos, generando una doble vía de comunicación en la que se evidencien sus interpretaciones y aportes para dar solución a problemáticas pragmáticas del campo educativo (Elliott, 2005).

Por consiguiente, al buscar la investigación-acción educación que los sujetos contribuyan al campo teórico a partir de las reflexiones surgidas en su experiencia, se opta en este trabajo por implementar una secuencia didáctica que “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1); lo cual hace pertinente el empleo de esta estrategia para alcanzar objetivos que responden a subjetividades asociadas a interacciones relevantes entre la comunidad académica.

De acuerdo con Pérez y Rincón (2009):

La secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos que permiten lograr un proceso de reconocimiento, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de actividades, acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo (p. 19).

Sumado a esto, dentro de la secuencia didáctica se deben establecer e identificar la estructura de inicio, desarrollo y cierre de cada encuentro, incluyendo la sucesión de actividades y la rúbrica de evaluación; los cuales se deben integrar desde el diagnóstico de una situación, teniendo en cuenta la ejecución de cada actividad y los efectos provocados en los participantes, junto con los procesos que se vayan a ver involucrados; finalmente se presenta el reflejo de resultados.

Así pues, cada una de las actividades debidamente planeadas por las maestras en formación, determinan una consecución de la temática que como se menciona, se relaciona con el campo de la emocionalidad; se busca pasar de la generalidad a la particularidad, entendiendo

en este caso a la generalidad como la dimensión emocional y la particularidad, como cada una de las emociones que se abordan en las sesiones planeadas.

Como propósito transversal, se establece que la temática se presente entrelazada de una sesión a otra, con el fin de obtener una secuencia didáctica consolidada, aunque esté conformada por actividades independientes, tal como está propuesta, en donde cada sesión trabaja una sola emoción, pero compartiendo un asunto general con el objetivo de fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional del grupo.

En esta intención del reconocimiento de la dimensión emocional, es necesario por parte de las y los docentes, realizar una identificación previa sobre los saberes que posee el grupo de niños y niñas, antes de la puesta en marcha de la secuencia didáctica, esto permitirá planificar de mejor forma, pues a partir de las experiencias que desarrollen y vivan los niños y las niñas luego de cada actividad, lograrán internalizar información que hará parte de su propia configuración, lo cual indica una gran responsabilidad sobre lo que se enseña. Siguiendo a Díaz-Barriga (2013), se considera que:

El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. (p. 1)

Por consiguiente, se brinda relevancia a la oportunidad de generar aprendizajes significativos, lo que conecta con una buena experiencia en las actividades planeadas, así mismo, el fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional se beneficia, entendiendo que las emociones se aprenden en primera instancia de forma individual durante la etapa que Berger y Luckmann (1986) denominan como socialización primaria, internalizando la experiencia para luego, pasar a vincularlas en las relaciones sociales que se dan con los demás sujetos y en los diversos contextos a los que es expuesto el niño o la niña a lo largo de la vida.

Es por ello, que se opta por trabajar una secuencia didáctica para lograr el propósito de este trabajo de grado por medio de actividades planeadas para incentivar a los niños y niñas a

actuar conforme a sus sentires personales sin herir al otro, nutriendo su reconocimiento emocional esto, teniendo en cuenta que:

Una característica importante de la actividad es que ‘está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos’, las cuales no dependen de los procesos aislados particulares, sino que ‘vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte’ (Leontiev y Vigotsky (citados en Camps, 2003, p.3).

En ese orden de ideas, esta propuesta, mediante la secuencia didáctica diseñada, pretende posibilitar transformaciones en el entorno escolar que fortalezcan el abordaje y reconocimiento de las emociones, brindando a los niños y niñas un amplio aprendizaje dentro de este campo a través de varios encuentros articulados bajo la dimensión emocional como eje transversal, desarrollando situaciones de aprendizaje junto con los estudiantes de manera que, se entable una interacción y comunicación más reflexiva de ambas partes y se logren transformaciones en este caso, respecto al reconocimiento que los niños y las niñas del jardín Torre Fuerte hacen de las emociones trabajadas.

6. Desarrollo de la propuesta pedagógica

Luego de determinar la metodología y el enfoque que guiará esta propuesta pedagógica, se decide que, la ejecución se llevará a cabo como ya hemos mencionado anteriormente, en el Jardín Infantil Torre Fuerte, con los grados denominados por ellos como jardín y jardín avanzado, cabe resaltar que los niños y las niñas del grupo, en general, están dentro del rango de edad que es considerado como primera infancia; el día asignado para trabajar allí es el martes de cada semana en el horario de la mañana, contando con buena disponibilidad de tiempo y espacio, la primera visita se destinó sólo a reconocimiento del espacio y del grupo, así como de ellos hacia nosotras, esta experiencia de la secuencia didáctica se emprendió el 22 de marzo del 2022, lo que da inicio a la puesta en práctica de este trabajo de grado.

La propuesta pedagógica se dividió en varias experiencias, las dos primeras se destinaron al reconocimiento general de saberes previos que tenía el grupo y la presentación de las emociones que se trabajarían, este primer momento se medió con el texto *El monstruo de colores* de la autora Anna Llenas, teniendo en cuenta además su libro *Diario de las emociones* (2014), en el cual nos basamos para escoger las cuatro emociones a trabajar, las cuales fueron: tristeza, alegría, miedo, rabia, junto con el estado emocional de la calma, teniendo en cuenta que las cuatro primeras hacen parte de lo que Antony y Zentner (2013) denominan como emociones básicas de la siguiente forma:

Estas son las cuatro emociones que consideramos básicas, por tratarse de vivencias internas comunes a personas de muy distintas épocas, lugares y culturas, pero también y especialmente porque desempeñan un papel protagónico en el desarrollo psíquico de todo individuo y de la especie humana en general cada una con su respectiva sesión y se acompañó con la lectura en voz alta de un texto de literatura infantil, contando además con la realización de las experiencias y actividades que se tenían previstas en la secuencia didáctica. (p.4).

Como se menciona, estas cuatro primeras emociones estarían dentro de la clasificación de emociones básicas, sin embargo, la escogencia del estado emocional de la calma surge luego de

hacer las sesiones de reconocimiento, en donde evidenciamos que el grupo de niños y niñas mencionan reiteradamente este estado como una emoción, a raíz de ello, dentro de la sesión se les aclara que no es una emoción y se decide trabajarla como estado emocional.

Cada una de las emociones contó con su sesión y se acompañó con la lectura en voz alta de un texto de literatura infantil, además se llevaron a cabo experiencias y actividades que se tenían previstas en la secuencia didáctica.

6.1. Primera y segunda sesión: Reconociendo mis emociones

Reconociendo mis emociones comprende la bienvenida al grupo de niños y niñas dentro de las actividades planeadas que se llevan para la apertura de la secuencia didáctica, este primer acercamiento pretende familiarizar al grupo con la emociones a trabajar dentro de la secuencia y, se presentan por medio de la lectura en voz alta del texto *El monstruo de colores* como se mencionó con anterioridad, las expectativas en este primer momento son muchas ya que, se necesita descubrir los conocimientos previos con los que cuentan los niños y las niñas sobre las emociones y a partir de allí buscar cumplir con el objetivo general que pretende fortalecer la dimensión emocional por medio de la literatura infantil.

6.1.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: Reconociendo mis emociones.



FECHA PROPUESTA: 22 y 29 de marzo 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil.	OBRA LITERARIA: El monstruo de colores - Anna Llenas

Justificación:

Identificar las emociones que los niños y niñas del grado Jardín y Jardín Avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte logran reconocer y las que no, ya sea a través de sus expresiones gestuales, corporales o interpretando los momentos particulares en los cuales estas se distinguen a partir del lenguaje gestual y corporal, lo que al mismo tiempo nos permite conocer las diversas susceptibilidades y conocimientos previos del grupo en cuanto a la dimensión emocional y así, tenerlas presentes en la planeación y ejecución del resto de experiencias que se esperan hacer con los niños y las niñas de los mencionados grupo.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cómo te sientes?

¿Sabes que es una emoción?

¿Qué pasa cuando estás... (feliz, triste, enojado, cuando tienes miedo, etc.)?

¿De qué color es la emoción de... (tristeza, alegría, miedo, rabia)?

¿Qué situaciones hacen que te sientas... (triste, alegre, enojado...)?

Objetivo Actividad: Reconocer e identificar las representaciones previas de los niños y las niñas en cuanto a la dimensión emocional y asimismo evidenciar las manifestaciones tanto físicas como sociales en su entorno con cada una de las emociones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Actividad #1 - 22 de marzo de 2022

Momentos de la actividad

Momento 1: Se llevará a cabo un calentamiento físico facilitado por los recursos tecnológicos (computador), se presentará un video de YouTube, con el fin de repetir los movimientos que allí se presentan; esto ayudará a afianzar un poco las relaciones

Formas de trabajo:

Este momento de la actividad se lleva a cabo de manera individual, procurando que cada niño cuente con el espacio necesario para realizar los movimientos (10 minutos).

Materiales o recursos:

sociales y la confianza entre los niños y las niñas junto con las maestras en formación.	Video YouTube de calentamiento con personajes que ellos reconocen para llamar más su atención, https://www.youtube.com/watch?v=kKK0om3-lRI Resultados esperados: Relajación y descarga de energía por parte de los pequeños.
Momento 2: Empezaremos a recoger los conocimientos previos que tienen los niños sobre las emociones utilizando para ello las preguntas orientadoras junto con las paletas de las emociones, la intención es determinar cuáles emociones reconocen y cuales otras son poco comunes para ellos, este momento se llevará a modo de asamblea.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos en el espacio a modo de asamblea, permitiendo la participación de todos. (10 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Paletas de emociones. Resultados esperados: Que los niños por medio de la conversación nos permitan identificar qué conocimientos tienen sobre las emociones.
Momento 3: Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (Monstruo de colores) permitiendo siempre la participación (comentarios) de los pequeños, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un correcto ejercicio de lectura.	Formas de trabajo: Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro (20 min). Materiales o recursos: Libro en físico del Monstruo de colores. Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo que se leyó.

Momento 4: Cerraremos la actividad con un pequeño trabajo que está guiado por el personaje del cuento, ya que, en la plantilla a usar encontrarán la ilustración del monstruo de colores con diferentes expresiones en su rostro, según la temática del libro, los pequeños tendrán la oportunidad de darle carácter a cada emoción según como ellos la interpretan.	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera individual, para que un pequeño no influya en la respuesta del otro. Materiales o recursos: Plantilla con representaciones del personaje. Colores. Resultados esperados: Que los niños empiecen a dar carácter a las emociones desde su propia percepción
Actividad #2 - 29 de marzo de 2022	
Momentos de la actividad	
Momento 1: Se llevará a cabo un momento en el que los niños y las niñas mantengan los ojos cerrados y se les indicará algunas situaciones de su vida cotidiana con la intención de que puedan por medio de gestualidad mostrarnos cómo se sentirían en determinadas situaciones como: • levantándose temprano. • Jugando con mis amigos. • Haciendo la tarea. • Tomando una siesta. • Tomándome un remedio. • Estando en un lugar oscuro. • Comiendo pizza. • Jugando con muñecas. • Jugando con carritos. • Cuando me caigo.	Formas de trabajo: En este momento, esta actividad se llevará a cabo de manera grupal, estaremos dispuestos en modo de asamblea para poder tener una mejor imagen visual de los niños y niñas (10 minutos). Materiales o recursos: Situaciones orientadoras. Producto esperado: Participación gestual. Resultados esperados: Participación gestual y reconocimiento de las emociones en determinadas situaciones.

• Ayudando en la casa.	
Momento 2: Iniciaremos recordando un poco la obra literaria trabajada en la sesión anterior “El monstruo de colores” y entablamos un panel de preguntas acerca de esta con su cotidianidad, como por ejemplo ¿de qué color te sentiste este fin de semana? ¿cómo manejaste esa emoción? y si reconocieron esas emociones ya trabajadas en las demás personas de su entorno. Para esto también usaremos unas máscaras que tendrán dibujadas en ellas las emociones de las que habla el texto trabajado y los niños las pintarán del color que creen es esta emoción; luego de esto las pondrán en sus caras y con representación física mostraremos cómo se manifiestan las mismas.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos en el espacio a modo de asamblea, permitiendo la participación de todos. (10 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras, máscaras, colores. Resultados esperados: Que los niños, basados en lo visto anteriormente hayan podido reconocer los momentos en que se llevan a cabo cada una de las emociones y sus manifestaciones ya sean orales o físicas y que representen las emociones del color que consideran que son.
Momento 3: Seguidamente trabajaremos una de las actividades en las cuales usaremos “el dado de las emociones”, en el cual están escritas algunas de ellas y la intencionalidad es que los niños y las niñas puedan lanzarlo y mostrar con gestualidad y movimientos físicos como ellos interpretan la emoción correspondiente y entre todos diremos si es clara esta forma de demostrarla y en caso de no serla entre todos lo haremos.	Formas de trabajo: Estaremos ubicados, sentados, frente a la maestra, con un espacio intermedio propio para que pase cada niño(a) a lanzar el dado y pueda hacer su representación (10 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. El dado de las emociones. Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan demostrar su conocimiento y reconocimiento acerca de las emociones y así, poder generar una conversación acerca de cómo se manifiesta cierta emoción, en cada uno de ellos.
Momento 4: Finalizamos la actividad con un trabajo guiado, en el cual haremos entrega de una ficha de trabajo donde se encuentran algunos óvalos que serán representados como	Formas de trabajo: Estaremos sentados en el lugar dispuesto para nosotros, un poco distantes unos de

“caras vacías”, en los cuales dibujaremos cada una de las emociones de acuerdo a cómo la docente en formación nos vaya indicando y al lado derecho de la ficha hay un dibujo que los representa a ellos donde su cara está vacía; allí los niños deberán representar la emoción que sienten en ese mismo momento y explicar oralmente el porqué de su emoción.	otros con la intención de que no “copiemos” algunas de las representaciones; luego nos uniremos para afianzar, ver y analizar los trabajos de todos. (10 min). Materiales o recursos: Copia. Lápiz y colores. Resultados esperados: Que los niños y niñas tengan un conocimiento más a fondo de la representación (en dibujos) de cada una de las emociones tanto en nosotros mismos como en los demás.
BIBLIOGRAFÍA	
Llenas, A. (2012). El monstruo de colores. Editorial Flamboyant	

6.1.2. Análisis de la sesión

Durante esta primera sesión el grupo se muestra bastante interesado en las diferentes actividades y materiales que se prepararon para trabajar con las emociones, esto nos hace entrar en confianza ya que, nos muestra que estamos acertando en el modo de trabajo e interacción con los niños y las niñas, pues es interesante ver su necesidad de interactuar con el libro en físico y hacer una lectura propia de este antes y después de que se realiza la lectura en voz alta con ellos, además de la curiosidad y necesidad de explorar, especialmente con los sentido del tacto y la vista, los materiales de las actividades previas a la lectura y decir algunas ideas que se imaginan de lo que se podría realizar con esos objetos.

Teniendo la ventaja de contar con la atención del grupo, se presentan en los distintos momentos situaciones interesantes, en ocasiones nos muestra pequeñas particularidades que se tienen con las emociones, como asimilar que la emoción felicidad y alegría son la misma, lo que nos deja entrever que en la primera infancia definitivamente no hay gran relevancia en conceptos como tal, sino que dominan las interpretaciones, cabe resaltar que durante las distintas experiencias el hilo conector se mantiene, este pretende llevar a los niños y las niñas a pensar la

temática emociones no como un concepto, sino, a encontrar la relación de las emociones con momentos de su vida cotidiana, con experiencias propias.

En el momento en que presentamos las paletas de las emociones, notamos que para el grupo es sencillo identificar las emociones desde su representación gráfica, de alguna manera se sujeta a lo que se ha reforzado mediante el lenguaje gestual con los demás sujetos desde su nacimiento, por lo que supimos que las cuatro emociones escogidas para ser trabajadas a lo largo de la secuencia, no eran totalmente desconocidas para ellos y debíamos tener presente los saberes y percepciones previas que poseían sobre la emoción y qué tanto cambiaría ese reconocimiento después de la mediación de la lectura y las actividades en las que se contaba verbalmente sobre estas.

Cuando hacemos espacio a la conversación con el grupo, lanzando preguntas que estimulan la participación, encontramos algo que ocurre frecuentemente, los niños y niñas responden e interactúan reproduciendo lo que vieron o escucharon en alguno de sus compañeros previamente, esto no quiere decir que no hayan respuestas espontáneas y auténticas, solo que después de la aparición de las primeras participaciones, las demás, en su mayoría, suelen tener gran similitud, como si entre ellos se fijaran como referencia, así queda registrado este hecho particular en el diario de campo que corresponde a la sesión.

Durante las conversaciones, el grupo de niños respondieron en relación con la respuesta que habían escuchado de uno de sus compañeros, la interacción que brota gracias a la empatía es un momento de interacción prosocial, en el que convergen relaciones entre varios individuos y que son reguladas por determinadas normas sociales, aunque los sujetos no se sean conscientes de estas. (ver anexo #1).

Esta dinámica de respuestas por parte de los pequeños que se encadenan unas a otras, suele durar un periodo de tiempo corto, en ocasiones todo termina cuando algún otro participante rompe la secuencia y propone una respuesta diferente, estos cortes no solo son verbales, también se dan de forma física y gestual, es decir en un lenguaje kinésico, que como se menciona en el marco teórico, hace referencia a los medios para expresar lo que estamos sintiendo a través de múltiples expresiones faciales y corporales.

Pasando al momento de la lectura en voz alta, el cual parece interesarles bastante, los niños se mostraron en esta ocasión fascinados por el personaje, que es un monstruo, si bien la mayor parte de la lectura se da sin interrupción, en ocasiones, los niños y niñas no pueden dejar de expresar lo que piensan de lo que escuchan y ven, algunas de las frases que nos acompañaron en esta oportunidad fueron:

Yoel: “miren como se ríe el monstruo”

Samuel: “Yo nunca me pongo verde”

Yoel: “está enojado”

Encontramos que los niños y las niñas tienden a identificarse fácilmente con el personaje, no solo con lo que ven en él físicamente, sino que también, con las situaciones que este debe enfrentar, así como lo menciona Riquelme (2011):

Postulamos entonces el texto literario, y particularmente la narrativa infantil, como una plataforma para la interacción y la alfabetización emocional del niño lector/auditor, pues al considerar el mundo de ficción como una metarepresentación del mundo real el texto nos permite nombrar y reconocer estados mentales de otros, pero que son atribuibles también a nuestra propia experiencia. (p.272).

Para el objetivo que pretendemos lograr, el cual es fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional, lo que se menciona en la cita es adecuado, pues el grupo pondrá en su propio yo las emociones por las que pase el personaje y así, avanzará en el fortalecimiento de lo que reconoce de la emoción, como se ve reflejada en los demás, en la gestualidad que la identifica, como sobrellevarla, entre otras, que terminará internalizando, en parte, gracias a la experiencia que brinda la lectura.

Para el grupo, este es el primer encuentro con la lectura en voz alta de un texto con un par de maestras que salen de su cotidianidad, puede que este sea un recurso que se usa también en el jardín, pero, pretendemos que esta vez el ejercicio de leer y escuchar leer sea para ellos un goce más que un símbolo de trabajo académico, si bien pretendemos mediar un proceso emocional con ellos, no vamos a reclamarles aprendizajes impuestos, aunque se guiará hacia las emociones

cada actividad y experiencia, también tenemos presente que llegar a alcanzar el objetivo no siempre tiene una trayectoria lineal, sino que puede presentar altibajos en el camino que bien aprovechados también, nos estarán mostrando algo dentro de la propuesta y puede estar relacionado con la forma en que trabajamos la literatura y que tan fructífero es usarla con el fin de mediar un proceso en específico.

6.2.Tercera sesión: ¡Hola alegría y tristeza!

Esta tercera sesión se destina al trabajo de dos emociones en específico, la alegría y la tristeza, aunque se prepara para cada una su propio día de sesión, se trabajan mediadas por el mismo texto el cual se titula *Baba y Utu*, del autor Enrique Rojo, dentro de su temática abarca las dos emociones que, a pesar de ser contrarias la una de la otra, funcionan a la hora de trabajarlas juntas, pues se complementan y ejemplifican con claridad, además de ser dos de las emociones más reconocidas dentro de la sociedad.

6.2.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: ¡Hola Alegría y tristeza!



FECHA PROPUESTA: 05 de abril 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil	OBRA LITERARIA: Baba y Utu – Enrique Rojo - Escritor Matador – Ilustrador

Justificación:

Identificar la tristeza y la alegría como emociones propias de la cotidianidad, de nuestro entorno para asimismo reconocerlas tanto en lo positivo como en lo negativo y en sus representaciones inter e intrapersonal; así pues, esto nos permite evidenciar las interacciones, expresiones e interpretaciones de los niños y las niñas del grado Jardín Avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte en cuanto a estas emociones que, a pesar de poderlas trabajar de manera conjunta, son indiscutiblemente opuestas.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cómo te sientes hoy?
- ¿Sabes qué es la alegría/tristeza?
- ¿Sabes cómo se representa la alegría/tristeza?
- ¿Qué pasa cuando estás triste/alegre?
- ¿Qué situaciones hacen que te sientas alegre/triste?

Objetivo Actividad: Reconocer e identificar la alegría y la tristeza como emociones, desde las perspectivas y /o situaciones personales y asimismo evidenciar las manifestaciones tanto físicas como sociales en su entorno con cada una de estas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Momentos de la actividad

Momento 1: Se llevará a cabo un momento en el cual los niños y las niñas, sentados en círculo, se cogerán de las manos y cerrarán sus ojos mientras se les presentan dos tipos de canción, las dos instrumentales, pero una con música más “alegre y otra con música instrumental más “suave” en la cual se les va diciendo a los niños que por medio de la gestualidad vayan representando los momentos que se les van indicando.

Es decir que cuando suene la música “alegre”, se les empezará a mencionar momentos en los cuales los niños son felices

Formas de trabajo: Estaremos sentados en el espacio asignado, en círculo para poder evidenciar la gestualidad de todos los niños y las niñas (10 minutos).

Materiales o recursos:

Música instrumental de YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=r8TUaeI5V-4>

Música instrumental de YouTube
https://www.youtube.com/watch?v=IS6P_VchEko

Resultados esperados:

como: jugar en el parque, compartir con mis amigos, cuando me hacen cosquillas, cuando me cuentan un chiste, cuando juego con mi juguete preferido, cuando estoy con mi familia, entre otros. Así mismo se trabaja con la música instrumental suave: cuando te dejan mucha tarea, cuando te enfermas, cuando tu mascota se va, cuando no quieres algo, cuando no puedes jugar, etc. Allí se evidenciará la gestualidad que los niños y niñas tienen para estas dos emociones y en determinados momentos.	Relajación y representación gestual de cada uno de los momentos por parte de los pequeños.
Momento 2: Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (Baba y Utu) permitiendo siempre la participación y los comentarios de los niños y niñas, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un buen ejercicio de lectura.	Formas de trabajo: Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro (20 min). Materiales o recursos: Libro en físico de Baba y Utu. Resultados esperados: Que los niños y las niñas puedan identificar los momentos de tristeza y alegría en la lectura y se pueda dar una conversación de lo sucedido en la historia del texto.
Momento 3: Recogeremos los conocimientos previos que los niños tienen acerca de lo que es la alegría y la tristeza como concepto y las diversas situaciones que los han hecho sentir así, compararemos cada uno de los momentos con lo visto y escuchado en el momento de la lectura del texto.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos en el espacio a modo de asamblea, permitiendo la participación de todos. (10 min). Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo que se leyó y acerca de las situaciones de su vida que los hagan sentir esta emoción.

Momento 4: Iniciamos hablando de la emoción de la alegría, para lo cual se dispondrá del espacio del patio del Jardín para hacer unas burbujas con un burbujero eléctrico; así pues, los niños y las niñas jugarán con estas y evidenciaremos que este es un momento de felicidad ya que el juego lo genera. Seguido a esto hablaremos un poco de las sensaciones y de las emociones que se sintieron.	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera grupal, todos estaremos de pie, respetando a nuestros compañeros y en disposición de juego. Materiales o recursos: Burbujero.
Momento 5: Seguidamente haremos un conversatorio acerca de lo que es la tristeza y escucharemos algunos ejemplos de esto, relacionándolo también con los momentos en que esta emoción se vio reflejada en la lectura. Luego cada uno de nosotros nos dibujaremos cuando estamos tristes en una hoja de aproximadamente 3x4cm y lo colorearemos. Mientras se lleva a cabo este momento con los niños y las niñas, llamaremos uno por uno, para preguntarles ¿Cuándo han estado tristes? Así pues, retomaremos lo dicho por los niños para poder plasmarlo en una carita triste ya dispuesta por las maestras en formación donde se pondrá el autorretrato y el comentario de cada uno de ellos a un lado. Así pues, poder determinar qué los hace sentir esta emoción y con qué frecuencia.	Formas de trabajo: Este momento lo llevaremos a cabo de manera tanto grupal como individual en uno de los salones del jardín. (10 minutos) Materiales o recursos: Grabadora Recuerdos Hoja de 3x4 Colores Lápiz Resultados esperados: Que los niños y las niñas puedan identificar los momentos tristes y las situaciones que los hacen sentir de este modo para saber también cómo poder trabajar en ello.
Momento 6: Finalmente haremos una actividad en la cual, por medio de la gestualidad cada uno de nosotros resumirá su fin de semana ya sea alegre o triste y cada uno de nosotros lo podamos identificar.	Formas de trabajo: Este momento se lleva a cabo de manera individual, en el espacio del salón de clase. (10 min). Materiales o recursos:

	Gestualidad Disposición Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan identificar las diversas formas de representación tanto gestual como física de estas dos emociones en sus distintos momentos.
BIBLIOGRAFÍA Rojo, E. (2016). Baba y Utu. Editorial Panamericana	

6.2.2. Análisis de la sesión

Durante esta experiencia, en donde se trabajó la alegría y tristeza de forma simultánea, encontramos múltiples momentos que fueron analizados y discutidos desde diferentes puntos de vista por las dos maestras en formación involucradas en el desarrollo; por un lado, se reflexiona sobre la dimensión emocional y si en alguna medida se logrará en realidad fortalecerla al hacer uso de la mediación de la lectura ya que, aunque se ofrece un texto al grupo, no se les exige luego tener que entregar algún producto físico o verbal ni de ningún índole sobre lo que entendieron o no entendieron de la lectura, en donde de alguna manera sería ideal que solo por el goce e interés propio de los mismos niños y niñas exista alguna relación con el texto que beneficie lo emocional, sin embargo, se procura en la mediación de la lectura, tanto en el tiempo antes como después del ejercicio lector, hacer un llamado, concerniente a lo emocional en el grupo por medio de preguntas, conversaciones y actividades que llamen a la emoción en específico que se trabaja en la sesión.

Así que al retornar al momento en el que se leyó en voz alta el texto de *Baba y utu*, encontrando reacciones del grupo que involucra el lenguaje verbal acompañado casi siempre por la gestualidad y por lo físico; así se registra en el diario de campo de la sesión (ver anexo #2).

Luego de la lectura del libro, una de las niñas se identificó con uno de los personajes de la historia, tanto en sus características al escucharlas mientras las leíamos “yo también bailo

feliz como el cocodrilo”, como de la imagen que veía en la página, imitando al personaje con su cuerpo y rostro.

Como se lee, la niña se identifica con el personaje y manifiesta sentir la misma emoción cuando baila, de algún modo refuerza una emoción que ella conoce, la felicidad, entonces, tal como sucedió desde la primera sesión los niños y niñas suelen reconocerse en los personajes y situaciones que estos viven en el texto, asociándolas a sentires o a situaciones que han vivido en su cotidianidad, lo que les permite entender mejor una emoción como sucede en este caso, en donde parece que se logra la mediación gracias a la lectura, ya que, como se ha mencionado con anterioridad tiene la facultad de hacer vivir al emisor lo que va escuchando, seguidamente, tal como se explica en la planeación, el primer momento dio una preparación a las dos emociones a trabajar, al movimiento y gestualidad y a la asociación de estas con situaciones cotidianas.

Por otro lado, encontramos una particularidad con la emoción alegría, si bien toda la sesión nos habíamos referido a la misma con ese nombre, alegría, al terminar el momento de lectura y permitirle a los niños y niñas explorar el libro, uno de ellos, Ángel, comienza a nombrarla como felicidad, esto de seguro tiene que ver con los conocimientos previos que tiene el grupo de las emociones, las cuales varían de acuerdo al contexto en el que vive cada uno, pues, es difícil aprender a nombrar las emociones ya que, están basadas en una sensación, no funciona igual que aprender cualquier otra palabra que significa un objeto tangible que puedes ver o una acción, como perro o carro y caminar o comer, así que, poner el nombre correcto a las emociones es incluso complejo para los adultos, este acontecimiento se describe en el diario de campo de la siguiente manera:

En otro de los momentos, pudimos notar que una misma emoción puede tener para los pequeños diferentes nombres, aunque durante la sesión habíamos nombrado todo el tiempo alegría y tristeza, notamos como Ángel la mencionaba para sí mismo como felicidad, aunque, si bien los dos conceptos están relacionados, no significan exactamente lo mismo, tiene cada uno sus propias implicaciones, sin embargo, es algo que un pequeño de 5 años no sabe, y pensábamos que de manera cultural se nos habla de felicidad y alegría como si fuesen lo mismo, es decir, incluso la mayoría de adultos no sabrían con exactitud en qué radica la diferencia de estos dos términos. (ver anexo #2).

Como podemos notar, una emoción puede variar no sólo en cómo se percibe y experimenta, lo cual está muy ligado a cada sujeto, también como en el presente caso, se pueden dar diferentes nombres al mismo sentir. Mientras se realizó la lectura, todos en conjunto escuchamos lo que allí se mencionaba sobre la alegría que caracterizaba a uno de los personajes, a pesar de que la descripción de esta emoción la escuchábamos todos exactamente igual, a la hora de atribuir un nombre, terminada la lectura, varía el nombre para Ángel, para él se trataba de felicidad, lo que nos hace pensar que dentro de su saber y experiencia previa la descripción que escuchaba en la lectura correspondía a lo que ha internalizado como estar o ser feliz, como también lo afirma Da silva (2014) “el desarrollo emocional, así como las demás funciones psíquicas, se determina por la relación entre el sujeto y la cultura” (p.11), consideración que se tuvo en cuenta a lo largo de las experiencias que se realizan dentro de la secuencia didáctica.

Además de lo que se ha mencionado hasta ahora, al realizar con los niños y las niñas las actividades dispuestas para la emoción tristeza, percibimos que era un poco más complicado para algunos de ellos responder o realizarlas, aunque no se pretendió con ninguna de las emociones clasificarlas como buenas o malas, se nota que el grupo tiene un grado de estas connotaciones, como si estar alegre estuviera bien, pero estar triste no. Una situación en particular se presenta con una de las niñas del grupo, así queda registrado en el diario de campo:

Llegado el momento de tristeza, percibimos que este sentimiento es un poco más complicado, en el sentido en que los niños y las niñas se desenvuelven menos al tener que hablar del mismo; un caso particular, el de Salomé, nos hace reflexionar de lo duro que es para algunos abrirse a los demás sobre lo que sienten, ella suele ser una niña muy participativa y líder, pero en el momento de preguntarle puntualmente sobre que la hacía sentir triste ella mostró tanto con su expresión gestual como corporal que se sentía incómoda con tener que responder, no es que no supiera la respuesta, sino que no se sentía bien al saber que todos los demás compañeros la escucharan.(ver anexo #2).

Ante la dificultad, se decide no obligar a la niña a responder la pregunta y tratando de bajar la tensión tanto de ella como del grupo, les dijimos a todos que estaba bien sentirse triste a veces, que es algo que a todos nos pasa, cada una de las maestras en formación contamos una circunstancia que nos hizo sentir tristes y ejemplificamos con una situación que narra el texto

leído en la sesión. Luego de ello, continuamos conversando con el grupo, casi al terminar la sesión Salomé se acercó a una de nosotras y le dijo que quería contarle que la hacía sentir triste pero que solo a ella y en un lugar apartado del grupo.

En la actividad dispuesta para este momento, la cual sugiere dibujarse a sí mismo cuando se está triste, el grupo en general se desenvolvió mejor y más rápido que cuando se conversaba sobre qué los hacía sentir tristes, encontramos relación entre las actividades artísticas y la expresión emocional, según lo que se vio, el lenguaje artístico resultaba más sencillo que el lenguaje verbal para los niños y las niñas.

6.3. Cuarta sesión: ¡Hola miedo!

Esta sesión es pensada en su totalidad para fortalecer el reconocimiento de la emoción del miedo, teniendo en cuenta las diversas expresiones y situaciones por las que los niños y las niñas pasan en su diario vivir; así pues, evidenciar también las manifestaciones de esta emoción dentro de nuestro cuerpo de manera tanto verbal como no verbal y la forma en que se puede regular, entendiendo que, en lo social, no se siente esta emoción ante las mismas situaciones y que cada una de las personas tienen particularidades y esto es lo que los hace únicos e importantes. Es de destacar que durante esta sesión se lleva a cabo la lectura de “yo mataré monstruos por ti” de Santi Balmes con la intención de que se pueda dar un reconocimiento de dicha emoción, como lo hemos mencionado anteriormente, ante cada una de las situaciones por las que pasa la protagonista de esta obra literaria, identificando también el lenguaje kinésico y la forma de asumir cada situación allí expuesta por los niños y las niñas.

6.3.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: ¡Hola miedo!

FECHA PROPUESTA: 26 de abril 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil	OBRA LITERARIA: Yo mataré monstruos por ti – Santi Balmes. Ilustrador: Lyona

Justificación:

Identificar el miedo no solo como una sensación, sino como una emoción propia de nuestro ser y de nuestro diario vivir, asimismo, reconocer las diversas circunstancias que hacen que podamos experimentarla y las formas en las que la asumimos ya sea de forma positiva o negativa; así pues, esto nos permite evidenciar las expresiones e interpretaciones de los niños y las niñas del grado Jardín Avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte en cuanto a esta emoción frente a su personalidad como en su entorno.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cómo te sientes hoy?
- ¿Sabes qué es el miedo?
- ¿Sabes cómo se representa el miedo?
- ¿en qué parte de tu cuerpo sientes el miedo?
- ¿Qué pasa cuando tienes miedo?
- ¿Qué situaciones hacen que sientas miedo?
- ¿A quién acudes cuando tienes miedo?
- ¿Cómo enfrentas al miedo?

Objetivo Actividad: Reconocer e identificar el miedo como una emoción a partir de la lectura en voz alta de la obra literaria, yo mataré monstruos por ti, teniendo en cuenta las experiencias propias de los niños y niñas y así mismo identificar las situaciones que lo causan, el modo de proceder y qué hacer cuando se siente esta emoción.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Momentos de la actividad	
Momento 1: Para este momento vamos a hacer una asamblea con el motivo de poder hablar acerca de las personas que nos acompañan en nuestras casas, cuando vamos al parque, las personas que nos llevan al colegio, entre otros. Después de esto, entre todos hablaremos acerca de ¿Qué pasaría si ellos no estuvieran y tuviéramos que hacer solos las actividades de nuestra cotidianidad? ¿Qué sentirías? Iniciaremos entonces con un ejemplo: Mi mamá es quien me acompaña siempre al parque, ella siempre está pendiente y me cuida para que no me caiga o para que nada malo me pase, además no deja que ningún extraño se me acerque y si ella no estuviera... yo tendría que afrontarlo solo, me podría caer, pero soy muy fuerte, pero podría acercarse algún extraño y saldría corriendo a mi casa, me daría mucho miedo porque estaría solo y no podría defenderme. Y luego de esto se escucharán los demás para así ir identificando la emoción de miedo en cada una de las situaciones. Allí se evidenciarán los saberes previos de los niños y las niñas acerca de la emoción del miedo en diversas circunstancias y en situaciones propias de su diario vivir.	Formas de trabajo: Estaremos sentados en el patio del Jardín en disposición de asamblea para poder escuchar las historias y evidenciar la gestualidad y movimientos de los niños y las niñas, que pueden aparecer al hablar acerca del miedo en general (10 minutos). Materiales o recursos: Imaginación. Recuerdos. Resultados esperados: Reflejar en cada una de las situaciones y en los diversos momentos mencionados por los niños y las niñas, lo que sentimos cuando se nos presenta el miedo e identificar la forma y comportamiento en el que lo sentimos y cómo hacer para regular esta emoción.
Momento 2 Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (Yo mataré monstruos por ti) permitiendo siempre la participación y los comentarios de los niños y niñas, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un buen	Formas de trabajo: Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro y escucha (20 min). Materiales o recursos:

ejercicio de lectura con sus acentuaciones y recreaciones de los momentos y con las debidas preguntas previas del texto y de los sucesos.	Libro en presentación virtual de <i>¡Yo mataré monstruos por ti!</i> de Santi Balmes Computador. Resultados esperados: Que los niños puedan identificar y reconocer la emoción de miedo dentro de la historia, en cada uno de los apartados y en las situaciones vividas por cada uno de los personajes; asimismo que puedan comparar la historia con momentos de su vida en los que el miedo como emoción se ve reflejado en sí mismos y su comportamiento.
Momento 3: Continuaremos con un diálogo acerca de la emoción que se pudo identificar en la historia y todos responderemos a las preguntas orientadoras de esta planeación, para así determinar las situaciones que hacen que sintamos miedo y como poder regularlas.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos a modo de asamblea para que podamos escucharnos y vernos entre todos. Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo que se leyó y sobre las diversas situaciones que se les han presentado relacionada con esta emoción.
Momento 4: Iniciamos la actividad retomando un poco de lo dicho anteriormente e identificando todos los momentos o situaciones donde el miedo, que a nivel grupal son idénticos; seguido a esto hablaremos acerca de los objetos que también nos dan miedo; para así, identificar no solo las situaciones sino también las cosas materiales que lo pueden suscitar. Seguidamente se les pasará media hoja y se les indicará que con esta vamos a hacer un avión, el cual será “el avión de los miedos” y	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera individual, iniciaremos dentro del salón de clase y continuaremos en el patio del Jardín, partiendo desde la tolerancia, la escucha y el respeto para con los demás. Materiales o recursos: Hojas. Lápiz. Colores.

que en cada uno de ellos escribiremos nuestro nombre y dibujaremos y pintaremos nuestros miedos. Para esto las maestras en formación darán las indicaciones del doblado de las hojas y apoyarán el proceso. Una vez finalizado este proceso nos dirigiremos al patio, donde encontrarán una caja negra; lugar donde irán todos los miedos (aviones) y no volveremos a saber de ellos. Para esta parte de la actividad, cada uno de los niños antes de lanzar su avión dirá su nombre y el miedo que representó en su avión, luego se dispondrá a lanzarlo y a dejarlo allí finalmente, la caja desaparecerá con sus miedos.	Caja negra. Resultados esperados: Que los niños y las niñas logren identificar sus miedos y asimismo sientan que esa emoción es algo natural del ser humano, pero que hay miedos que sí debemos superarlos ya que algunos vienen de nuestra imaginación.
Momento 5: Seguidamente haremos un conversatorio acerca de cuáles son nuestros miedos y escucharemos algunos ejemplos de ello.	Formas de trabajo: Este momento lo llevaremos a cabo de manera grupal dentro de uno de los salones del jardín. Materiales o recursos: Grabadora. Recuerdos. Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan compartir con sus compañeros, de manera oral algunos recuerdos de momentos donde se haya identificado y fortalecido el reconocimiento del miedo como emoción.
BIBLIOGRAFÍA Balmes, S. (2011). Yo mataré monstruos por ti. Editorial Principal de los libros.	

6.3.2. Análisis de la sesión

En esta sesión, se dio inicio con un diálogo bidireccional con los niños y las niñas donde abrimos el tema del día con la pregunta ¿Cómo te sientes hoy? donde los niños y las niñas dieron sus respuestas y se llegó a un consenso de que se sentían muy bien y que estaban felices; a pesar de que hubo una excepción, en la cual uno de los niños se sentía muy triste e hizo alusión a situaciones que se vienen presentando en su casa y donde él es el más afectado por el carácter de su padre, así pues, hicimos una breve charla acerca de lo que sucede con este pequeño y entre todos pudimos asociar esta situación con una de las emociones anteriormente vista la cual fue la tristeza, así que tratamos de contrarrestar lo sucedido y en medio de la conversación pudimos entre todos subir el ánimo de este niño y aprender un poco más de las emociones vistas; de este modo, se cerró esta discusión con una frase que dijo Samuel: “después de la tristeza, viene la alegría”.

Con el diálogo anterior, se pudo observar y escuchar de parte de los pequeños, que, en efecto, las sesiones anteriores han tenido muy buena acogida y éxito puesto que los niños y niñas cuando hacen referencia a la alegría como su emoción más próxima, lo acompañan de lenguaje no verbal, es decir, de gestos y movimientos corporales, además se ubican en la colorimetría del monstruo de colores (texto abordado en la sesión de reconocimiento) y con la obra literaria con la que se llevó a cabo esta emoción.

Seguidamente, preguntamos a los niños acerca de la emoción de miedo, en donde ellos hicieron referencia a momentos en los que lo podían sentir, de tal modo que estas fueron las respuestas de algunos de los niños que está representado en el diario de campo de este día (ver anexo #3):

Samuel: *El miedo es cuando está todo oscuro y no veo nada, y siento que viene el monstruo de por debajo de la cama.*

María Isabela: *Miedo es cuando mi perrita se pierde y no la encuentro.*

Yoel: *Miedo es cuando uno tiembla y se sienten como cosas en el estómago de miedo.*

Santiago: *Cuando yo tengo miedo voy a dónde está mi mamá y le digo y me siento al lado de ella.*

Jerónimo: *Cuando a mí me da miedo, yo soy muy fuerte y entonces me pongo a pelear.*

Valery: *Cuando a mí me da miedo, yo lloro y mi mamá me pregunta y yo le digo que tengo miedo.*

Así pues, se pudo evidenciar, que los niños y las niñas no tienen una definición exacta de cada una de las emociones, lo cual es válido, pero sí pueden referirse a los momentos o circunstancias en los que sienten o creen sentirlo; así pues, es importante mencionar que la intención de toda esta secuencia didáctica no es instruir y/o implementar a los niños una definición de cada una de las emociones; sino que se pueda aprender a reconocerlas, identificarlas y ver cómo pueden trabajar en ellas, en ciertas ocasiones.

Iniciar hablando del miedo, hace que los niños y las niñas puedan también reconocer quienes son sus principales causantes y también sus principales contendores, por lo que se generalizó que sus padres y madres son quienes más los ayudan en el momento en el que lo sienten. Por tanto, es importante aclarar que hay emociones que necesitan en ciertos momentos, de compañía y/o ayuda para poderlas regular con más facilidad, pero también haciendo hincapié en este tema, podríamos aprender a tratarla por nuestros propios medios.

De tal modo, es importante mencionar que durante la sesión se dio claridad en que las emociones aunque sean llamadas así en general, son emociones para todos y todas y no siempre se presentan de la misma manera en todos nosotros y por lo tanto, reconocer estas ya sean negativas o positivas, le genera mucha importancia no solo a la individualidad, sino también al carácter social, en donde no solo se piensa en la unidad (yo mismo) sino que también se piensa en el otro como un ente de la sociedad con quien nos comunicamos, con quien aprendemos y a quien podemos ayudar; por lo tanto, esta sesión sirvió de garante para que los niños y niñas pudieran comprenderlo, y esto se evidencia de acuerdo a algunas participaciones a las que más adelante haremos referencia y a la comunicación verbal existente entre los niños y las niñas en cuanto a cómo reaccionan en determinados momentos, considerando que para algunos de ellos

no está bien o es la manera correcta de actuar, teniendo en cuenta que cada una de las opiniones son importantes y por lo tanto, son válidas las diversas formas de interpretar las emociones.

Continuamos con la puesta en marcha de la lectura en voz alta de la obra literaria “Yo mataré monstruos por ti”, la cual se llevó a cabo en presentación virtual, donde identificamos en cada uno de los niños y niñas el lenguaje kinésico por medio de las diversas gestualidades que se presentan en las situaciones que se iban mencionando y/o presentando de la obra literaria; además de esto, se evidencia en la lectura en voz alta la importancia de las entonaciones y las claridades que se dan en estos momentos para los niños y las niñas ya que, no solo generan expectativas entre los oyentes, sino que también genera una inserción dentro de cada una de las situaciones que allí se suscitan, por lo que Chima, F y Padilla, A (s.f) citan a Llico (2012):

la lectura en voz alta u oral consiste en leer en voz alta y cuando lo hacemos debemos tener en cuenta la entonación durante la lectura porque a través de ella reflejamos significados y expresiones tales como los sentimientos, emociones, estados de ánimo como alegría, pena, dolor, disgusto, asombro, ironía, pregunta, etc. es decir, cuando leemos oralmente modulamos la voz, la modificamos o variamos siguiendo los signos de puntuación consignados en el texto, las cuales juntamente con una buena práctica de la dicción, hacen del texto, más expresivo, comprensivo, agradable y atractivo no sólo para el mismo lector sino para el auditorio. (p.24).

Así pues, al estar en posición de asamblea, se permite una observación en el momento de llevar a cabo la lectura en voz alta de las interpretaciones no verbales de los niños y las niñas; esto también fundamenta que la observación del texto, así este fuese de manera electrónica, pudiera darse para todos sin excepción alguna, dejando entrever que la lectura en voz alta da cierta vivacidad a cada una de las imágenes y situaciones que se presentan dentro de la historia y/o el texto, generando así interés por este y permitiendo determinar y comparar cada uno de los sucesos con momentos y/o situaciones de la cotidianidad.

Durante el diálogo previo acerca de la lectura y lo sucedido allí, se pudo evidenciar que que se logró aportar a fortalecer el reconocimiento de la emoción a trabajar para este día dentro de las situaciones inmersas en la misma, siendo así, los pequeños se identificaron con la situación principal del texto e hicieron sus propios comentarios de acuerdo a lo que ellos harían

si esto les llega a pasar y cómo se sentirían, además de las personas a quienes también llamarían para poder manejar y regular esta emoción; haciendo uso del lenguaje kinésico o no verbal con las gestualidades que habitualmente se asocian a esta emoción para con la lectura, encontramos algunas, propias del reconocimiento de la emoción del miedo como apretarse la barriga, ceñir las cejas, taparse los ojos, taparse la boca y demás, que tienen sentido en cuanto a que son propias de la emoción por lo tanto, se consideran en un primer momento los conocimientos previos que se tienen de la misma, del mismo modo, encontramos durante el diálogo algunas intervenciones de los niños y niñas que hacían referencia, tanto a la lectura como a situaciones propias, tal como se evidencia en el diario de campo de esta sesión (ver anexo #3):

Salomé: A mí me da mucho miedo que en la noche tenga un monstruo debajo de mi cama o allá donde mi mamá guarda mi ropa, porque yo he visto en películas y en este libro que ellos se esconden ahí y por eso me da mucho miedo por la noche cuando apagan todas las luces, entonces yo le digo a mi mamá que me acompañe y ella se queda conmigo.

Yoel: A mí no me da miedo nada de esas cosas, yo soy fuerte... pero a veces si me da un poquito de miedo y cierro la puerta de mi cuarto y se me pasa (alza sus hombros).

Pero luego, Samuel dijo lo siguiente: *Mi mamá dice que no hay que tenerle miedo a nada y que los monstruos no existen, esos solo están en nuestra imaginación.*

Por consiguiente, como lo mencionan Jiménez, O y Gordo, A. (2014) “a los niños y niñas les interesa acercarse a los cuentos e identificarlos con las experiencias previas que han tenido en algún momento de sus vidas” (p.164) ya que, como se evidencia en esta acción pedagógica, cada uno de los niños y niñas pudo traer consigo mismo momentos referentes a la emoción a trabajar, involucrándola con la situación expuesta en la obra literaria y comparándola con las diversas situaciones de su vida, haciendo que no solo el personaje principal quedará en el texto, sino que también pudiera tomar vida dentro de sus experiencias, para así poder mencionarlas y darles a las emociones y a las situaciones, la importancia que deben tener.

Asimismo y pretendiendo darle continuidad a lo planeado, cada uno de los niños diseñó su “avioncito de los miedos”, en el cual expresaron por medio de gráficas sus mayores miedos, en los que encontramos diversos animales como serpientes, cangrejos, entre otros, además de

colores entre rojos y oscuros que al conversar con los niños dejaban entrever que esta emoción la sentían mayormente fuera del jardín; por lo tanto, es posible pensar que este es un lugar seguro para ellos y lo más próximo a sentir esta emoción está por fuera, donde según ellos están expuestos a la soledad y a lugares que posiblemente hacen que lo cause.

Cabe aclarar que los objetivos propuestos para esta sesión se lograron en su totalidad, pues los niños y las niñas pudieron obtener un reconocimiento del miedo como una emoción propia, vista de una mejor manera ya que, se pudo aclarar las posibilidades de poder sentirla, los lugares que lo hacían sentir y en relación con el texto, también pudieron determinarlo dando cuenta que ir a dormir estando solos es cuando mayormente lo sienten según sus propias afirmaciones.

Por último, es importante mencionar que afrontando y reconociendo que las emociones son de carácter social y que no solo emergen en situaciones estandarizadas, permite demostrar a los niños y a las niñas que existen diversos espacios, lugares, situaciones y acontecimientos que pueden hacer llegar a sentir cierta emoción, así como también, las reacciones a las mismas no siempre se identifican de la misma manera para todos y esto sucede de acuerdo a nuestros procederes y a nuestros procesos formativos, por tanto, el reconocimiento en específico de esta emoción (el miedo) fue sobresaliente y los logros para esta acción pedagógica fueron retomados en su totalidad.

6.4.Quinta sesión: ¡Hola rabia!

Esta sesión se recibe diferente, tanto por las niñas y los niños como por nosotras las maestras en formación, de alguna manera ya se ha establecido una serie de hábito que nos hace sentir más cómodos y algunos momentos de la sesión se esperan con ansias, es habitual la pregunta ¿Cuál libro leeremos hoy? ¿profe trajeron el libro? ¿hoy nos van a prestar el libro para verlo?

Al mismo tiempo, la emoción a tratar en esta sesión, la rabia, provoca un tanto de incertidumbre, pues pensar en si el grupo la tomará como una emoción que se les dificulta trabajar, tal como sucedió con la tristeza, o, por el contrario, dada la naturaleza de la emoción la

respuesta del grupo va a ser diferente, aun con todo lo anterior nos dispusimos con la mejor actitud y energía a realizar esta sesión.

6.4.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA



NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: ¡Hola Rabia!

FECHA PROPUESTA: 03 de mayo de 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil.	OBRA LITERARIA: El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza. – Autor: Werner Holzwarth

Justificación:

Identificar y determinar la rabia como una emoción que nos libera de energía pero que también puede ser algo contradictoria en nuestros procederes y para la convivencia, además, reconocer su interpretación, actuar, manejo y control de esta emoción en los niños y las niñas del grado Jardín Avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte de acuerdo con las circunstancias en las que esta emoción se presenta, tanto de manera gestual como física de acuerdo a la personalidad de cada uno de los pequeños.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cómo te sientes hoy?

¿Sabes qué es la rabia?

¿Sabes cómo se representa la rabia?

¿En qué parte de tu cuerpo sientes la rabia?

¿Qué pasa cuando tienes rabia?

¿Qué situaciones hacen que sientas rabia?

¿Sabes regular la rabia?

¿Cómo enfrentas la rabia?

Objetivo Actividad: Reconocer e identificar la rabia como una emoción a partir de la situación presentada en la obra literaria y en las experiencias propias de los niños y niñas, así mismo, identificar las situaciones que lo causan, el modo de proceder y qué hacer cuando se siente esta emoción.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Momentos de la actividad

Momento 1: Iniciaremos esta sesión dándoles a cada uno de los niños y las niñas una hoja y pidiéndoles que dispongan de un lápiz o color que tenga una muy buena punta (filuda); seguido a esto se les dará la indicación de agujerear la hoja lo más que puedan y con la fuerza que se requiera, sacando toda la rabia y que luego expresen su sentimiento al llevar a cabo la actividad.

Así pues, iniciaremos la lectura de la obra literaria y se dará a conocer mejor el tema.

Formas de trabajo:

Estaremos dispuestos en el salón de clase, en cada uno de los puestos asignados por la maestra titular. (10 minutos).

Materiales o recursos:

Hojas

Lápiz o color.

Resultados esperados:

Que los niños y las niñas puedan expresar físicamente lo que ellos conocen del actuar de la rabia, lo que quedará registrado en la hoja.

Momento 2: Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza) permitiendo siempre la participación y los comentarios de los niños y niñas, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un buen

Formas de trabajo:

Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro (20 min).

Materiales o recursos:

ejercicio de lectura con sus acentuaciones y recreaciones de los momentos y con las debidas preguntas previas del texto y de los sucesos que allí se presentan.	Libro en físico de <i>El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza</i>. Resultados esperados: Que los niños puedan identificar la emoción de rabia dentro de la historia gracias a la situación particular que atraviesa el personaje y así mismo puedan compararlo con su cotidianidad.
Momento 3: En este momento se hará un diálogo acerca de lo sucedido en la historia que relata la obra literaria y lo compararemos con lo que nos ha pasado a cada uno de nosotros; responderemos las preguntas orientadoras y así observaremos e identificaremos los motivos por los cuales esta emoción es tan fuerte en los niños y en las niñas. Así pues, determinar las situaciones que hacen que sintamos rabia y como poder regularlas y/o tener un manejo de esta.	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo en el salón de clase. Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo que es esta emoción y podamos dialogar entre todos acerca de lo que pasa en determinado momento y/o situación.
Momento 4: Se dará inicio a la actividad, iniciaremos dando una hoja a cada uno de los niños y niñas en donde está dibujado un volcán, luego de esto una de las maestras en formación pasará y dejará un poco de témpera roja justo en la cima del volcán; se les dará indicaciones a los pequeños de empezar cuando se les pase la otra hoja y la ponemos encima de la tempera, seguido de esto se les dirá que deben dar un puño que represente la rabia de algún momento vivido en la semana, este se le dará en la hoja, justo donde está la tempera y de allí saldrán nuestras obras artísticas. Allí se evidenciará la gestualidad que los niños y niñas tienen al indicar dar el puño con rabia y así, interpretar esta emoción de	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera individual, dentro del salón de clase. Materiales o recursos: Hojas Tempera. Resultados esperados: Que los niños y las niñas logren identificar la emoción de la rabia y puedan regular esta con métodos que no generen daño alguno.

acuerdo con la situación.	
Momento 5: Seguidamente hablaremos un poco acerca de la rabia, escucharemos algunos ejemplos o historias donde se ha llevado la rabia en sus familias o que ellos hayan podido percibir en algún lugar y entablaremos un diálogo acerca de lo que hubiera sucedido para continuar con un conversatorio acerca de lo que son nuestros miedos y escucharemos algunos ejemplos de ello.	Formas de trabajo: Este momento lo llevaremos a cabo de manera grupal dentro de uno de los salones del jardín. Materiales o recursos: Grabadora Recuerdos. Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan compartir con sus compañeros de manera verbal algunos recuerdos de momentos donde se haya identificado la rabia ya sea en ellos mismos o en individuos de su entorno.
BIBLIOGRAFÍA Holzwarth, W. (1989). El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza. Editorial Alfaguara Infantil.	

6.4.2. Análisis de la sesión

Esta sesión sin duda fue una de las más divertidas, a pesar de las incertidumbres al pensar que sería complejo para los niños y niñas trabajar con la rabia, pues se podía percibir por ellos como una emoción negativa, pero, por el contrario, fue bien recibida y las actividades planeadas fueron acogidas obteniendo resultados geniales.

Con la primera actividad, la cual se trataba de enfocar toda la energía que nos brinda la rabia en una obra artística, los resultados fueron maravillosos, le mostramos a los niños y las niñas que habían formas de gastar nuestra energía negativa, como la que nos da cuando sentimos rabia y que antes de utilizarla de mala manera para luego arrepentirnos, era mejor canalizar, con la sorpresa de lograr incluso una obra de arte, este momento también se registra en el diario de campo de la sesión y se lee allí una intervención muy interesante de una de las niñas del grupo:

Al conversar con el grupo sobre la experiencia y el cómo se habían sentido, percibimos que estaban más calmados en relación con la energía que tenían cuando llegamos, Sofía

nos dice “así quedó mi rabia” mostrándonos el resultado de su trabajo, el agujerear la hoja parecía haberlos liberado de energía. (Anexo #4).

El que la niña mencionara esa frase nos llenó de esperanza, se estaba logrando dejar en los pequeños aprendizajes determinados sobre la regulación de las emociones, además, el que la niña expresara verbalmente y mostrará al mismo tiempo su obra funciona como una modelación para todo el grupo, entendiendo a la modelación como hacer los aspectos de las emociones más específicos y tangibles, Sofía ahora entendía también, que hay emociones que pueden subir muy alto la energía pero que también existen formas para poder apaciguar ya que, tal como menciona Riquelme (2011):

El reconocimiento de la emoción y su expresión requieren ser regulados, en especial cuando la expresión o experiencia emocional interfieren con las metas propuestas. Inicialmente esta regulación emocional es fuertemente apoyada por los adultos (por ejemplo, al tranquilizar o al alentar), para luego, en el período de escolarización, avanzar hacia mayores grados de autonomía. (p.31).

Esto también nos muestra que, como en todo lo referente al ser humano, cada sujeto lleva su propio ritmo emocional de acuerdo a los múltiples factores externos que intervienen allí, de alguna manera la sesión que posteriormente se ejecuta sobre el estado emocional de la calma apoyara esta regulación, en el caso de Sofía, ella siempre se muestra muy receptiva a expresar su sentir y tiende a volver sobre lo que va aprendiendo en las experiencias que se brindan en las sesiones, lo que muestra que ella cuenta con conductas emocionales que son acordes a su edad, como tener determinado grado de conocimiento de lo que siente y del hacer correspondencia con el por qué lo siente.

Al mismo tiempo, podemos encontrar en el grupo algunos niños y niñas que no han logrado este desarrollo de igual manera y se manifiesta en dificultades al expresar la emoción de manera verbal o física, al no querer involucrarse en actividades que desencadenan lo emocional o al no saber cómo manejar la situación, es decir, aun se les imposibilita regular lo que se presenta.

Al llegar al momento de la lectura en voz alta, notamos interés por parte del grupo. Suelen ser muy receptivos al escuchar las historias, también parece funcionar el hábito que se

fijó casi que desde la segunda sesión y es que, al terminar de hacer el ejercicio de lectura en conjunto, se les entrega el libro para que puedan detallar sus ilustraciones mucho mejor.

Como apertura a la lectura, empezamos con la pregunta ¿Qué te da rabia? nos encontramos con varias respuestas, algo que notamos en común es que para responder utilizaban un ejemplo, acá tenemos tres de ellos:

“A mí me da rabia que me dañen mis juguetes”

“Me da rabia que aplasten las flores y que me piquen las abejas”

“a mí me da rabia que me molesten y me pongo verde”

Según estas respuestas, podemos analizar que los niños y las niñas identifican qué causas les produce rabia, por ello al frustrarse en la cotidianidad explotan con tanta energía que incluso puede llegar a muestras de tipo físico como las pataletas, todo acorde a la etapa en la que se encuentran. Al respecto menciona Da Silva (2014) “Las adquisiciones y transformaciones no ocurren de modo lineal ni de manera separada, sino en conjunto, es decir, la emoción y las funciones cognitivas se estructuran en un proceso único, cuya base es la actividad” (p.28), lo que nos permite entender que existe una relación entre lo afectivo y lo cognitivo que al mismo tiempo está ligada a la realidad social en la que está inmersa el sujeto.

Dentro de la lectura de la obra literaria *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, el personaje principal pasa por situaciones que al grupo le causó gracia, pero que igualmente les hacía ponerse en los zapatos del mismo, en esta ocasión fue protagonista la gestualidad. La expresión facial y corporal que realizan los niños y las niñas nos mostró que lograron el reconocimiento de la emoción, este lenguaje facial se reforzó cuando seguramente al realizar la lectura, la maestra en formación también presentaba por medio de sus expresiones la emoción de la rabia, es decir, que el lenguaje físico es determinante dentro del reconocimiento emocional y así lo explica el autor (Morales, 2010, como se citó en Iglesias, Castillo, y Muñoz, 2016):

A través del rostro se puede extraer infinidad de claves que proporcionan información útil para la interacción social y la adecuada comunicación, de igual manera permite

identificar emociones y predecir actos respecto a lo que observamos. La sola expresión facial de una emoción implica una organización muscular compleja y este patrón permite distinguir una emoción de otra. (párr.10).

Para los niños y las niñas es esencial el poder reconocer en los demás los estados emocionales ya que, así logran habituarse y entender el comportamiento de los demás sujetos de la sociedad y al mismo tiempo corresponder de la mejor manera.

El hecho que el grupo consiga entre ellos y en interacción con las maestras, hacer lectura e interpretaciones de las expresiones físicas, sean corporales o faciales, ayuda a fortalecer su dimensión emocional y cumple con facilitar las interacciones afectivas saludables, puesto que, si no entendieran este tipo de lenguaje podrían tener dificultades en las relaciones sociales a las que se enfrentan a diario.

6.5.Sexta sesión: ¡Hola calma!

Esta sesión es pensada, planificada y llevada a cabo con la intencionalidad de reconocer el estado emocional de la calma en cuanto a su forma de manifestarse y la manera de poder llegar a ella para sentirnos sanos y plenos; por lo tanto, se incluye en esta la lectura de la obra literaria “Rizos Blancos quiere dormir” la cual cuenta la historia de una oveja a quien le transcurren varios días en los que no logra dormir por diversas situaciones y solo cuando llega a la calma lo logra hacer de una manera excepcional; en esta acción pedagógica la intencionalidad es aprender acerca de este estado emocional, entenderla y reconocerla no como un concepto sino como una experiencia clara, distinguiendo la importancia de la calma dentro de nuestras vidas y las particularidades de nuestro entorno social para poder llegar a ella.

6.5.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: ¡Hola calma!

FECHA PROPUESTA: 10 de mayo de 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil	OBRA LITERARIA: Rizos Blancos quiere dormir – Sergio Andricain

Justificación:

Identificar y determinar el conocimiento que los niños y las niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte tienen acerca del estado emocional de la calma y como poder identificarla, interpretarla y lograrla en el actuar de la cotidianidad y sus diversas circunstancias.

PREGUNTAS ORIENTADORAS	
¿Cómo te sientes hoy? ¿Sabes qué es la calma? ¿Cómo se siente la calma? ¿En qué parte de tu cuerpo sientes la calma? ¿Qué pasa cuando logras calma? ¿Qué situaciones hacen que sientas calma?	
Objetivo Actividad: Reconocer e identificar la calma como un estado emocional propio del ser humano a partir de la situación presentada en la obra literaria y en las experiencias propias de los niños y niñas.	
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
Momentos de la actividad	
Momento 1: Esta sesión dará inicio, haciendo una pregunta orientadora donde se prevé que los niños y las niñas puedan	Formas de trabajo:

responderla de acuerdo con sus saberes previos; la pregunta es ¿sabes que es la calma? Y luego de escuchar sus respuestas, se explicará que el tema a trabajar en esta sesión será la calma como un estado emocional del ser humano y que lo ideal es que entre todos podamos identificar cómo llegar a sentirla; luego nos dispondremos en el salón de clase para darle a cada uno de los niños y niñas una hoja donde se presenta una mandála sencilla, con el fin de que se pueda colorear libremente y de la forma más amena posible, sin apurar el momento. Este instante irá acompañado de música clásica. Luego hablaremos acerca de lo que sintieron al realizar esta actividad.	Estaremos dispuestos en el salón de clase, en cada uno de los puestos asignados por la maestra titular. (10 minutos). Materiales o recursos: Plantilla de trabajo. Colores. Música de YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BTjdc2IfMvc Resultados esperados: Que los niños y las niñas puedan identificar el estado emocional de la calma como algo propio del ser humano, que puedan responder al interrogante y reconozcan que hay momentos en los que podemos lograr llegar a este estado.
Momento 2: Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (Rizos Blancos quiere dormir – Sergio Andricain) permitiendo siempre la participación y los comentarios de los niños y niñas, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un buen ejercicio de lectura con sus acentuaciones y con el lenguaje kinésico de acuerdo a los momentos y con las debidas preguntas previas del texto y de los sucesos que allí se presentan.	Formas de trabajo: Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro y buena escucha (20 min). Materiales o recursos: Libro en físico de Rizos Blancos quiere dormir – Sergio Andricain. Resultados esperados: Que los niños puedan identificar el estado emocional de la calma mediante la situación que se presenta dentro de la historia y así mismo poder compararlo con situaciones de su cotidianidad.
Momento 3: En este momento se hará un diálogo acerca de lo sucedido en la historia que relata la obra literaria y lo	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo en el salón de

compararemos con lo que nos ha pasado a cada uno de nosotros; responderemos las preguntas orientadoras y así observaremos e identificaremos los motivos por los cuales este estado emocional es un poco complicado para poder sentirlo, pero tan placentero no sólo en los niños y en las niñas sino también en los adultos (padres).	clase (20 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo que este estado emocional y podamos dialogar entre todos acerca de lo que pasa en determinado momento y/o situación con respecto a la misma; además de poder identificar las formas o situaciones que hacen que podamos llegar a este estado emocional y cuál es el lugar de nuestro cuerpo donde más se siente.
Momento 4: Se dará inicio a la actividad, primero que todo distribuimos el grupo por parejas, iniciaremos explicando la actividad, pues se hará “la botella de la calma” la cual tiene por dentro agua, escarcha y algunos otros elementos; luego de esto, se hará entrega de los materiales por parejas y daremos paso a ir metiendo los diferentes materiales dentro de la botella (cabe resaltar que todo este proceso será guiado y se deben seguir las instrucciones), luego de esto, las maestras en formación, llenarán las botellas de agua y las taparán lo más fuerte posible. La intención de esta actividad es crear la botella para compararla con algunos momentos que nos sugieren mucha rabia u otros sentimientos y emociones, luego dejamos que todo fluya o hacemos lo correspondiente para que las cosas tomen la calma pertinente. Esto se evidenciará en el momento en el que agitamos la botella y todo se desordena... y esperando un momento, todo vuelve a la calma.	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera individual, dentro del salón de clase. Materiales o recursos: Botella. Escarcha. Perlas. Agua. Resultados esperados: Que los niños y las niñas logren identificar la calma como un estado emocional a la cual debemos llegar según las diversas situaciones que se nos presenten, comparando las diversas situaciones y emociones que podamos presentar con el momento en el que agitamos la botella y como se nos pueden presentar diversas circunstancias que hacen que podamos, al igual que la botella poner todo en calma y sentirnos bien.

Momento 5: Por último, haremos un conversatorio de los momentos en los que han sentido la necesidad de la calma y como lo han logrado de acuerdo con sus experiencias.	Formas de trabajo: Este momento lo llevaremos a cabo de manera grupal, a modo de asamblea, dentro de uno de los salones del jardín. Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan compartir con sus compañeros, de manera oral, algunos momentos donde hayan sentido la necesidad de la calma, identificándola como necesaria para la convivencia.
BIBLIOGRAFÍA Andricain, S. (2021). Rizos Blancos quiere dormir. Editorial: Panamericana.	

6.5.2. Análisis de la sesión

En esta nueva sesión de la presente secuencia didáctica y como se ha mencionado anteriormente, se trabajó la calma como un estado emocional quizá no muy nuevo para los niños y las niñas, pero sí de mucha importancia para entender y reconocer cómo llegar a esta y, las diversas situaciones por las que debemos pasar para poder sentir este estado dentro de nuestro cuerpo de una manera positiva y reconfortante.

Así pues, se pudo determinar durante la aplicación de cada uno de los momentos, que los niños y las niñas no tienen una definición acerca de ¿qué es la calma?, definición a la que tampoco se pretende llegar dentro de esta propuesta pedagógica ya que, lo importante es el fortalecimiento del reconocimiento emocional, alejándonos de lo cognitivo y lo conceptual, no porque no sea relevante sino porque es importante abordar este proceso desde lo que los niños conocen sobre cómo se pueden sentir cuando están inmersos en ella, por tanto, citamos aquí algunas de las intervenciones iniciales de los pequeños cuando se refieren a la calma como:

Salomé: “La calma es como cuando estoy calmada, cuando nada me molesta y puedo estar sola”

Yoel: “la calma es como cuando uno medita y hace yoga y se pone así”; (Yoel acompaña su respuesta sentándose con los pies cruzados y las dos manos hacia arriba como meditando, los ojos cerrados y con un sonido que él alude a la meditación (ammmmm))

Luego de esto, se llevó a cabo una conversación teniendo en cuenta las dos intervenciones anteriormente mencionadas y se llegó al consenso de que la calma era cuando nada les molestaba, cuando estaban solos, cuando no habían tareas y en general, el momento en el que más la sentían era cuando podían dormir ya que, así entraban en una paz total; así que, este estado emocional también se puede percibir y exteriorizar mediante el lenguaje kinésico en la forma de estar según el posicionamiento físico, ya sea en la forma de meditar que Yoel menciona o durmiendo (cuando todo está en calma y/o en silencio) por lo que también es fácil, según los niños y niñas, ver a una persona cuando está calmada por su silencio y su manera de comportarse.

Teniendo en cuenta algunos de los momentos experimentados durante esta práctica, se evidencia que hay actividades que logran mantenernos en calma, pues estas, acompañadas de buena música, sin un tiempo establecido y sin necesidad de repetir acciones en especial como una melodía, gesto o un sonido, hacen que podamos sentirnos más libres y, por ende, lograr llegar a este estado emocional y por tanto sentirlo dentro de nosotros. Por ejemplo, el momento de trabajo con las mándalas que fue de gran acogida por los niños y las niñas, pues, se evidenciaba en sus gestos, sus preguntas, la forma de relacionarse con la imagen, los colores y con sus compañeros.

De acuerdo a lo anterior, se dejaba entrever que el propósito fue logrado en general; además, que no se generó un patrón de repetición, es decir que entre estas producciones no hubo ninguna igual a la otra, lo que demuestra la forma en la que los niños y las niñas dedicaron su tiempo en este proceso y la forma de hacerlo demarcaba que su trabajo era completamente autónomo, como se mencionó anteriormente, la música ayudaba para que ellos pudieran estimular este estado emocional mientras llevaban a cabo la actividad.

Por lo que las formas de representar e identificar la calma como estado emocional, para estos niños y niñas no son iguales debido a sus diversos procesos de socialización y sus propias vivencias, a pesar de esto, este estado emocional suele manifestarse de una forma muy idéntica

para cada uno de ellos (hablando de comportamiento) y surge en momentos en los que se necesita quizá de una concentración o simplemente de no pensar en nada y siendo nosotros mismos, por lo que converge tener en cuenta que con relación a lo expresado en esta sesión, el silencio es lo que más los hace llegar a sentirla.

Por otra parte, como se menciona en el diario de campo de esta acción pedagógica (ver anexo #5) la lectura en voz alta genera grandes cambios en la percepción y recepción de la historia contada y deja ver que la forma en la que se lleva a cabo, logra percibir el lenguaje no verbal, cautivar a los niños y las niñas para que puedan por medio de sus gestos y de sus comentarios entender las situaciones de la forma correcta, en la que intencionalmente se es pensada por las maestras en formación; que los niños puedan ver dentro de las imágenes y las circunstancias momentos similares o que los puedan comparar dentro de sus vivencias, es importante porque también genera el fortalecimiento del reconocimiento emocional y nos da cuenta como maestras en formación, de la importancia de este tipo de actividades y sesiones de interacción con la lectura para y con los niños y las niñas ya que, se genera un aprendizaje transversal por medio de las entonaciones, el interés, los cambios en las formas de lectura, las gestualidades, las pausas, las participaciones y las comparaciones.

Siendo esta una de las sesiones finales de la puesta en marcha de esta secuencia didáctica, es importante mencionar la acogida que ha tenido la lectura en voz alta y la intencionalidad con la que se proponen cada una de estas sesiones, pues es relevante cómo este tipo de textos logran cautivar a los niños y a las niñas, permitiéndoles no solamente ver los diversos momentos que se presentan dentro de cada uno de estos, sino que también, les permite pensarse en cada una de estas situaciones para así compararlas con su vida cotidiana o con momentos en los que pueden o han sentido la emoción o el estado emocional al que se refiere el texto en cuestión; esto hace que la capacidad de acompañamiento por parte de las maestras en formación al hacer la lectura en voz alta tome un valor importante ya que, son las responsables de que la intencionalidad del uso del texto se dé como se plantea.

Por último, la actividad didáctica, como forma de aplicación y de entendimiento del estado emocional fue la puesta en marcha de la realización de la botella de la calma, la cual se llevó a cabo con materiales tales como una botella con agua, escarcha y colorantes, cada uno de

los niños y las niñas escogió el color del que quería que fuera su botella y luego de esto las sellamos y las agitamos con mucha fuerza, es de resaltar que la primera vez que se agito la botella, cada uno de ellos de manera autónoma identificó lo que pasaba dentro de ella si la dejaban quieta o si la ponían sobre el suelo de manera horizontal. Inicialmente, no se habló del estado emocional, pero poco a poco cada uno de ellos fue identificando la intencionalidad de la actividad, comparándola con la calma y con sus experiencias propias para llegar a ella; esta actividad sin duda alguna dejó grandes aprendizajes y como ejemplo están las intervenciones de algunos de los pequeños como se estipula en el diario de campo de esta acción pedagógica (ver anexo #5):

Isabella: “como cuando tengo mucha tarea y por fin logró terminarla”

Juan Pablo: “como cuando mi papá me regaña y luego me pongo a jugar”

Valery: “como cuando voy a dormir y me sueño cosas feas, pero llega mi mamá a consentirme, eso me calma”

Yoel: “cuando me da mucha rabia y peleó con mis amigos y luego meditó”

Jerónimo: “cuando tengo mucha hambre y cómo”.

Visto de esta forma, se determina que este tipo de didácticas comprueba que los aprendizajes que ocurren en los niños y niñas son de base formativos y a manera de ejemplo está visto que, cuando los pequeños exponen, justifican y comparan algunos momentos de su vida y su cotidianidad con lo que pasa dentro de la dinámica del fortalecimiento de dicho estado emocional, deja entrever que hay una formación dentro del marco de esta investigación y de la puesta en marcha de esta secuencia didáctica, que aseguró ciertos aprendizajes en la cotidianidad y en las situaciones en los que nos sentimos inmersos.

Finalmente, se puede constatar que la lectura en voz alta hace que los niños y las niñas puedan sumergirse en diversos conocimientos y reconocimientos situacionales, de acuerdo con el modo de llevarla a cabo ya que, de esta depende la dinámica y la comprensión del texto, debido que fomenta el gusto y el interés por la misma, respondiendo preguntas, dejando intervenir y teniendo en cuenta cada una de las observaciones de los oyentes y observantes. Por lo tanto, los

objetivos de la acción pedagógica fueron cumplidos en su totalidad, hubo no solo un acercamiento a la emoción trabajada sino un fortalecimiento del reconocimiento en general tanto propio (individual) como a nivel social.

6.6.Séptima sesión: Mis amigas: ¡Las emociones!

La secuencia didáctica trabajada en las sesiones anteriores tuvo como fin el reconocimiento de cuatro emociones (alegría, tristeza, miedo y rabia) y un estado emocional (calma), propias de nuestro diario vivir, haciendo uso de la lectura en voz alta de la literatura infantil como eje fundamental, involucrándonos en situaciones que nos adentraban a emociones que enmarcaban cada una de las acciones pedagógicas y por medio de las cuales se iba trabajando para y con los niños. Por tanto, al llegar al cierre de esta aplicación, se tiene en cuenta que el fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional era lo más importante, donde se encuentra que los niños y las niñas han reconocido y comprendido cada una de las temáticas trabajadas y, por lo tanto, esta sesión cierra con la obra literaria “Así es mi corazón de Jo Witek” donde se suscitan todas las emociones ya trabajadas.

6.6.1. Acción pedagógica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL

ACCIÓN PEDAGÓGICA

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA: Mis amigas: ¡Las emociones!



FECHA PROPUESTA: 17 y 21 de mayo 2022	MAESTRAS EN FORMACIÓN: Fernanda Reyes – Dayan Cardona
ÁREA/NIVEL: Dimensión emocional y Literatura infantil	OBRA LITERARIA: Así es mi corazón – Jo Witek

Justificación:

Reconocer las emociones que los niños y las niñas del grado Jardín y Jardín Avanzado del Jardín Infantil Torre Fuerte identifican en determinados momentos de sus vidas ya sea por medio de expresiones o por medio de las diversas interpretaciones que se puedan generar; de este modo, se permitirá conocer el resultado de las sesiones anteriores y cómo la literatura infantil logra dejar entre ver este tipo de reconocimientos de acuerdo a las diversas susceptibilidades, experiencias y conocimientos de los niños en cuanto a la dimensión emocional.

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Cómo te sientes?

¿Identificas las emociones?

¿Qué pasa cuando estás... (feliz, triste, enojado, cuando tienes miedo, etc.)?

¿Cuándo sientes cierta emoción?

¿Cómo te sientes hoy?

¿Puedes identificar una emoción por medio de la gestualidad?

¿Te has sentido como la niña del texto?

¿En qué te pareces a la niña del texto?

Objetivo Actividad: : Identificar el reconocimiento emocional que han adquirido los niños y las niñas durante las sesiones anteriores y así mismo, puedan seguir trabajando en ellas tanto dentro como fuera de su entorno escolar y para con los demás.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Actividad #1 - 17 de mayo de 2022

Momentos de la actividad

Momento 1: Iniciaremos dando una explicación de la actividad dentro del salón para llevarla a cabo en el patio del Jardín, en la cual habrán cinco figuras de colores (de acuerdo a la identificación de las emociones y el estado emocional previamente trabajadas en las diferentes sesiones) que representarán una emoción, a cada una de ellas se le asignará el

Formas de trabajo:

Este momento de la actividad se lleva a cabo de manera individual, procurando que cada niño cuente con el espacio necesario para realizar los movimientos (10 minutos).

Materiales o recursos:

nombre según se trabajó (alegría, tristeza, miedo, rabia y calma) y también una forma representativa corporalmente; después de haberlas ensayado se les indicará que ese va a ser un pase de entrada para entrar al patio, por lo tanto, según la emoción en la cual se sientan identificados en el momento, el niño o la niña escogerá una de ellas y la docente en formación junto con el niño harán el movimiento asignado a la forma y color que se haya escogido. (esto se llevará a cabo con cada uno de los niños). Luego de esto, entre todos mostraremos que otras formas pudieron haberse llevado a cabo para ese “pase de entrada” según la emoción.	Figuras de las emociones y del estado emocional, expresión corporal. Resultados esperados: Que se pueda lograr una identificación bidireccional (maestra - alumnos) desde el momento de la llegada de los pequeños al Jardín.
Momento 2: Luego de esto, nos sentaremos en modo de asamblea y contaremos algunas historias del fin de semana que nos hayan causado una “explosión” de alguna de las emociones o del estado emocional ya identificadas, con el propósito de confirmar el aprendizaje recibido durante las demás sesiones y si se logró fomentar el fortalecimiento del reconocimiento de las emociones.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos en el espacio a modo de asamblea, permitiendo la participación de todos. (10 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Resultados esperados: Que los niños por medio de la conversación nos permitan identificar qué conocimientos adquirieron sobre las emociones y el estado emocional.
Momento 3: Presentaremos la obra literaria que vamos a trabajar (Así es mi corazón – Jo Witek) permitiendo siempre la participación (comentarios) de los pequeños, que suelen surgir en el momento de la aparición del libro, luego se realizará la lectura en voz alta del libro poniendo en práctica lo que hemos aprendido de cómo llevar un buen ejercicio de lectura.	Formas de trabajo: Nos sentaremos frente a la maestra que vaya a realizar el ejercicio de lectura, debemos asegurar que todos los oyentes tengan una buena visibilidad del libro (20 min). Materiales o recursos: Libro en formato virtual de Así es mi corazón – Jo Witek.

	Resultados esperados: Que los niños y niñas generen y compartan ideas o sentires sobre lo leído.
Momento 4: Cerraremos la actividad con la explicación del manejo de un “emociómetro” (un cartel donde se encuentran las cuatro emociones y el estado emocional trabajadas en las sesiones) que se llevará ya realizado, donde cada uno de los niños tendrán a su disposición un gancho con su nombre, el cual, ellos mismos ubicaran de acuerdo a la emoción que están sintiendo, en el momento serán ubicados los ganchos y luego, este trabajo quedará para que la profesora pueda determinar ciertos momentos en los que a disposición de ella los niños puedan acceder al “emociómetro”.	Formas de trabajo: Este momento se llevará a cabo de manera tanto grupal como individual; se dará la explicación a todos en general y cada uno de ellos a manera individual lo llevará a cabo. Materiales o recursos: Emociómetro. Ganchos. Resultados esperados: Que los niños acepten y reconozcan los diversos cambios emocionales por los que podemos pasar durante una jornada y que puedan ubicarse en una de ellas.
Actividad #2 - 21 de mayo de 2022	
Momentos de la actividad	
Momento 1: Iniciaremos retomando un poco lo trabajado en la sesión anterior, así que nos saludaremos con los niños y niñas tal como se había indicado, siguiendo la emoción que ellos sientan e identifiquen en el momento; seguidamente trabajaremos con el “emociómetro” y escucharemos el por qué sienten ciertas emociones.	Formas de trabajo: En este momento, esta actividad se llevará a cabo de manera grupal, y luego estaremos en modo de asamblea para poder escuchar a nuestros compañeros (10 minutos). Materiales o recursos: Emociómetro. Situaciones orientadoras. Resultados esperados: Participación activa de los niños y las niñas y el fortalecimiento del reconocimiento de

	las emociones de acuerdo con sus diversas situaciones.
Momento 2: Iniciaremos recordando un poco la obra literaria trabajada en la sesión anterior “Así es mi corazón” y entablaremos un panel de preguntas de acuerdo con unos ejemplos que retomaremos del texto en cuanto a cada una de las emociones que siente su protagonista.	Formas de trabajo: Estaremos dispuestos en el espacio a modo de asamblea, permitiendo la participación de todos. (10 min). Materiales o recursos: Preguntas orientadoras. Libro en físico de “Así es mi corazón – Jo Witek”. Resultados esperados: Que los niños, basados en lo visto en la lectura de la obra literaria, puedan identificar algunas otras situaciones donde se evidencian las emociones trabajadas.
Momento 3: Seguidamente trabajaremos haciendo un “muñeco de la emoción” (es un muñeco elaborado con una bomba y harina) con el cual cada uno de nosotros dibujará la cara de la emoción o el estado emocional que nos representa; le pondremos un nombre y hablaremos acerca de qué podría causar esta emoción y que podría ayudarnos a mejorarla o mantenerla si es el caso.	Formas de trabajo: Estaremos ubicados dentro del salón de clase, esto para dar más estabilidad y para el manejo del espacio mientras creamos nuestro muñeco. (10 min). Materiales o recursos: Bomba. Marcadores. Lana. Harina. Resultados esperados: Que los niños y niñas puedan identificarse con alguna de las emociones y puedan determinar si se sienten bien cuando sienten esta emoción o en que podrían cambiarla de acuerdo con el conocimiento adquirido.

Momento 4: Por último, haremos una fiesta de las emociones, donde primará la alegría y donde haremos un pequeño compartir agradeciendo por las diversas actitudes y aptitudes de los niños para con el proyecto y por el espacio permitido.	Formas de trabajo: Nos dispondremos en el patio del Jardín (20 min). Materiales o recursos: Bombas de las emociones. Dulces. Burbujero. Música infantil. Resultados esperados: Agradecer como maestras en formación por su disposición y por el espacio dispuesto para llevar a cabo nuestro proyecto.
BIBLIOGRAFÍA Witek, J. (2014). Así es mi corazón. Editorial Bruño.	

6.6.2. Análisis de la sesión

Esta sesión es la última de la secuencia didáctica, no se trabajó con una emoción en particular, pues lo fundamental en esta es la valoración y la “evaluación” del reconocimiento de las cuatro emociones previamente vistas (alegría, tristeza, miedo y rabia) y el estado emocional (calma), cabe mencionar que dentro de los objetivos de esta puesta en marcha esta incondicionalmente la literatura infantil como facilitadora y/o mediadora del reconocimiento de las mismas; por ello, para esta sesión que se divide en dos momentos, también se trabaja con una obra literaria que retoma todas las emociones vistas, con el eje fundamental de poder volverlas a mostrar para evidenciar el valor y el enriquecimiento del aprendizaje de los niños y niñas para con dichas emociones.

Por lo cual se considera que los niños y las niñas a través de sus voces, mantienen un diálogo con sus demás compañeros, aludiendo a cada una de las emociones y al estado emocional con sus diversas manifestaciones y las situaciones generadoras de las mismas y que dejan ver el aprendizaje y reconocimiento de estas no como un significado, sino como un eje

fundamental en nuestro diario vivir, por lo que al preguntarles a los niños y las niñas ¿Cómo te sientes hoy?, estas fueron sus respuestas. (ver anexo #6):

Isabella: “hoy me siento bien, me siento alegre porque estoy en el jardín”

Salome: “Hoy estoy triste, porque mi mamá esta enojada conmigo”

Yoel: “hoy estoy en calma” (y hace a modo de manifestación física como si estuviera meditando, con los ojos cerrados, sentado en el piso, las piernas cruzadas y un sonido propio de este momento)

Valery: “Hoy estoy alegre porque tengo en mi maleta mi muñeco preferido y ahorita voy a jugar con él cuándo sea la hora de jugar en el patio”

Santiago: “Hoy estoy feliz, porque estoy feliz”

Juan Pablo: “Hoy estoy enojado porque mi papá también esta bravo conmigo”

Sara: “por la noche me dio miedo porque se fue la luz y hoy, cuando mi mamá me despertó yo lloré porque estaba oscuro, pero prendí la luz y me alegré mucho mucho”

Jerónimo: “hoy tengo sueño y no quiero estar en la clase, pero si vamos a jugar si”

Isabella: “mi papá y mi mamá me trajeron al jardín con mi perrito y yo estaba muy feliz, pero la profe no dejó que entrara y eso me puso muy triste porque yo quiero que él también venga a estudiar conmigo”.

Por lo tanto, es relevante mencionar la capacidad y la forma en la que los niños y las niñas van adquiriendo el fortalecimiento del reconocimiento de las emociones y lo pueden considerar de acuerdo a las diversas situaciones presentadas y circunstancias personales; así como se ha venido mencionando a lo largo de esta secuencia didáctica, es notorio el resultado de estas intervenciones en cuanto los pequeños poseen comprensión emocional, es decir la habilidad para comprender la información emocional, cómo se combinan las emociones y cómo progresan a través del tiempo; además de saber apreciar los significados emocionales (Fernández, E. y Jiménez, M.. (s.f.)), por lo tanto, se considera fundamental el aprendizaje de las emociones a

través de las escuelas y sobre todo en edades tempranas, donde se sugiera por medio de las diversas obras literarias poder identificar las emociones de manera práctica y didáctica, donde se generen aprendizajes y estos se puedan retomar no solo en la escuela sino también, en el ámbito familiar.

De acuerdo con las actividades pensadas para estas sesiones, se demuestra la capacidad de los niños y las niñas al mostrar de manera general cada una de las emociones y el estado emocional y de identificarlas en el momento de la lectura en voz alta y sus diversas formas, que aluden a la formación y a la distinción del modo de ser y sentir en nuestro cuerpo. De tal modo, que cada una de estas tiene una representación propia para cada uno de los niños y las niñas de manera no verbal, que se pueden identificar en las imágenes anteriores de manera gestual y físico; por tanto, como lo mencionan Lozano, J y Vélez, E. (s.f.) citando a Goleman. (1995):

Las funciones de las emociones pueden situarse en dos niveles; la sensibilidad emocional y la respuesta emocional, siendo éstas últimas, las que guían y organizan la conducta, jugando un papel crucial en la infancia cómo señales comunicativas. Hay que tener en cuenta que tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. (p.2).

Por lo tanto, las señales que se presentan en el momento de reaccionar ante alguna emoción nos suelen dar indicios de algunos comportamientos propios del ser humano, por lo que Choliz, M. (2005) menciona que “la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas”. (p.5).

De tal modo, que los niños y las niñas, durante esta sesión de la secuencia didáctica dieron a conocer sus capacidades para fortalecer el reconocimiento de las diversas emociones vistas, mediante las diversas situaciones que se iban generando en la lectura propuesta para esta acción pedagógica, lo cual nos hace analizar que según lo afirmado en las citas mencionadas, los niños y las niñas poseen esa sensibilidad emocional al poder comparar momentos de su vida con lo mencionado en las situaciones presentadas en el texto. En cuanto a la respuesta emocional, los niños y las niñas al saber reconocer dichas emociones y al ya haberlas trabajado, saben la forma en la que estas se manifiestan y la forma en la que se podrían regular, teniendo en cuenta que algunas de ellas no se manifiestan por las mismas causas en todos.

A través de cada uno de los momentos generados en estas sesiones, se pudo discernir que la lectura de la literatura infantil sirve como mediadora para el fortalecimiento del reconocimiento de las emociones, pero no puede trabajar por sí sola ya que, merece momentos o acciones del lenguaje kinésico dentro de ella como gesticulación, entonación y las diversas formas de llevarla a cabo para que se generen los aprendizajes que se esperan, esto también lo identificamos con las preguntas orientadoras pensadas y tenidas en cuenta para esta sesión ya que, llevándolas a cabo surgen respuestas en donde los niños y las niñas aluden a las obras literarias para referirse a cómo se sienten y eso lo identificamos en las dos primeras intervenciones que se citan del anexo #6, a continuación:

Isabella: “Estoy feliz como baba la del cuento ¿te acuerdas miss?”

Sara Isabella: “Cuando estoy muy bravo y tengo mucha rabia yo me pongo como el señor Topo... así (hace gestos de mucha rabia, giñe sus cejas, infla sus cachetes, contiene la respiración y se va poniendo rojo; además acompaña esta gestualidad cruzando sus brazos)”

Valery: Siento calma cuando me duermo

Jerónimo: En mi casa cuando voy a dormir yo apago la luz y pummm sale un fantasma y de una me arropo - ¿y eso te da miedo? – si

Isabella Jiménez: en la iglesia ponen música de calma

Santiago: me siento triste cuando mi papi y mi mami me regañan

Por lo cual, es importante resaltar que durante cada una de las intervenciones se hizo un paneo de observación en cuanto al momento en el que cada uno de los pequeños habla ya que, se evidencia que sus voces y/o comentarios siempre están acompañados de un gesto o una manifestación física, que demuestra o deja ver la emoción a la cual se van refiriendo.

Por otro lado, es de suma importancia trabajar la emocionalidad con los niños y las niñas todos los días, para determinar no sólo cómo se sienten en el día, sino también entender y manejar los cambios de ánimo y comportamientos, de este modo comprender el porqué de cada

una de las situaciones y emociones. En esta acción pedagógica se trabajó con el emociometro por medio del cual los pequeños podían situar su emoción en el momento en el que se les pedía dentro del cartel dispuesto para ello (emociometro), para lo cual también se identifica que los niños y las niñas pueden referirse a la emocionalidad del momento en que se les indica ya que, ellos siempre tenían una respuesta o justificación para expresar el ¿por qué? se situaban en cierta emoción y allí encontramos las siguientes respuestas para cada uno de los momentos en los que se llevó a cabo esta acción pedagógica:

Salome, ¿por qué te sientes alegre hoy? – “Porque gracias a Dios tengo una mamá”.

Isabella, ¿por qué te sientes alegre hoy? – “Porque me gusta jugar”

Valery, ¿por qué te sientes alegre hoy? – “porque, porque yo estoy inteligente”.

Santiago, ¿por qué te sientes alegre hoy? – “porque, porque estoy feliz”

Juan Pablo, ¿por qué te sientes triste hoy? – “porque mis papas me regañaron”

Isabella, ¿por qué te sientes triste hoy? – “es que me encanta estar triste” - ¿Por qué te encanta estar triste? – “porque lloro”

Samuel, ¿por qué te sientes con miedo hoy? – “porque alguien me asustó”

Josué, ¿por qué te sientes que tienes mucha rabia hoy? – “porque mi papá me castiga”

Yoel, ¿por qué te sientes con rabia hoy? – “porque estoy enfadado y no pude jugar tanto con los tiburones”

Sara, ¿por qué te sientes con rabia hoy? – “Porque mi papá y mi mamá no me aman”

Jerónimo, ¿por qué te sientes con rabia hoy? – “porque mi papá viene por mi”

Por lo que se menciona en el diario de campo de esta acción pedagógica (ver anexo #6) , es de resaltar y rescatar que los niños y las niñas reconocen cómo se sienten emocionalmente cada uno de los días, de acuerdo a la temática anteriormente trabajada ya que, indagan en su proceder y en las diversas situaciones que se les presentan, si la emoción del día es la que realmente sienten acorde con sus manifestaciones; por ello, también se demostró en los momentos en los que se llevó a cabo la implementación del emociometro para “medir” cómo estamos emocionalmente y qué pasa en el transcurso de los días; es importante destacar que todas las situaciones no son iguales para los pequeños, por lo cual referirnos a que la felicidad, la alegría, la tristeza, el miedo y la calma se dan de igual manera y forma en todos, es caer en un gran error debido a que cada uno de ellos posee situaciones distintas que los lleva a sentir cierta emoción o cierto estado emocional de manera diferente a los demás.

De este modo, se pudo evidenciar que las diversas situaciones por las que pasa cada uno de los niños y niñas, hace que emerja o surja una emoción determinada que sin duda alguna ya se ha venido transformando para cada uno de ellos, con el trabajo para fortalecer el reconocimiento de estas ya que, es indispensable mencionar que los pequeños ya tenían un saber previo de las emociones trabajadas y, que la intención de esta propuesta pedagógica corrobora dentro de sus aplicaciones que se puedan reconocer no solo en el individuo sino en lo social, es decir en el otro, teniendo en cuenta también, sus múltiples manifestaciones y su forma de regularlas o lograr llegar a ellas.

Finalmente, esta secuencia didáctica fomentó dentro de cada una de sus acciones pedagógicas, momentos en que los niños y las niñas pudieran por medio de la escucha y el entendimiento de la lectura de la literatura infantil, fortalecer su reconocimiento de la dimensión emocional, ya que, como se ha venido mencionando, los pequeños tienen una base dentro de su aprendizaje social que adquieren en el seno de su familia, acerca de lo que son o cómo se manifiestan cada una de las emociones. Sin embargo, a lo largo de la implementación de esta secuencia, los niños y las niñas afirman poder identificar las emociones trabajadas, tanto en sí mismos como en los demás compañeros de grupo que participaron, lo que también evidencia una relación con la parte social en la cual prima la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la existencia del otro.

7. Consideraciones finales

La formulación e implementación de esta propuesta pedagógica permite establecer una serie de conclusiones que responden a hallazgos que son interesantes para la dimensión emocional en la etapa de primera infancia, en la que se encuentran los niños y niñas del Jardín Infantil Torre Fuerte, las cuales, se pueden tomar como punto de partida para impulsar nuevas propuestas a trabajar en relación con esta dimensión, gracias a la cual, la infancia, obtiene múltiples beneficios que los favorecerá a lo largo de la vida, también, algunos de estos hallazgos permiten entrever las dificultades que se presentan para restablecer a la dimensión emocional el reconocimiento e importancia que merece.

Dicho lo anterior, empezaremos por destacar que de acuerdo al tipo de población con la que se llevó a cabo la propuesta pedagógica, lo cual consideramos debe resaltarse, reconociendo ante todo a este grupo como sujetos de derechos que cuentan con sus propias particularidades, que son capaces de participar activamente dentro de los procesos en los que se les involucra y entendiendo que los aprendizajes y experiencias que se viven en esta etapa resultan determinantes a lo largo de su vida, a continuación se destaca la primera conclusión.

Se encuentra que dado el objetivo general de esta propuesta pedagógica, que se enfoca en fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional del grupo, mediado por la lectura en voz alta de literatura infantil, encontramos un primer factor y es que los niños y las niñas poseen saberes previos de lo que consideran son las emociones e incluso una interpretación propia de las mismas, es decir, cuando este fortalecimiento del reconocimiento se presenta a lo largo de esta propuesta pedagógica, se identifica que el niño o la niña no tiene un vacío al respecto de estos saberes, sino, que presenta un reconocimiento que responde directamente a su propia experiencia, esto también se deriva de los aprendizajes que se adquieren dentro del núcleo familiar, comprendiendo este ámbito como el primer espacio de socialización de los sujetos, de donde seguramente interiorizan los aspectos que viven en dicho entorno y configura en ellos concepciones de qué es y cómo funciona la dimensión emocional.

Es así, como en la sesión llamada ¡Hola alegría y tristeza! notamos que, aunque la emoción alegría fue entendida y aceptada por la mayoría con ese nombre, reforzado también por la lectura

y las actividades realizadas con el grupo, uno de los niños siempre la nombró como felicidad, lo que podemos suponer, refleja el peso que tiene el contexto social en el que se desarrolla el sujeto y del que toma elementos que interioriza, en este caso en particular, fue definitivo el aprendizaje sobre esta emoción que el niño ya tenía internalizado por sobre el que se aprendía dentro de la sesión de la secuencia propuesta.

De acuerdo con lo anterior, se fortalece la idea de la influencia del contexto y cultura en la determinación de concepciones sobre lo emocional, entendiendo que esto sucede desde etapas tempranas como la primera infancia, lo cual, se hace necesario resaltar en este apartado de conclusiones ya que, si bien se realizó una secuencia didáctica con el objetivo de fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional en una población determinada, este fortalecimiento puede no dirigirse hacia un solo punto, sino que, presenta variaciones dependiendo de las particularidades y conocimientos previos de los sujetos y a partir de allí, el reconocimiento se acomoda a las necesidades, se espera que, el niño o la niña pueda transformar los momentos en que dentro de su contexto se presenten experiencias que vinculen la emocionalidad y aplique lo que fortaleció dentro de los espacios que se brindaron a lo largo de la secuencia didáctica, siendo así un agente activo y no pasivo dentro de la emocionalidad en los diferentes contextos en los que se encuentre inmerso.

También, en referencia a la dimensión emocional podemos concluir que sin duda alguna es una dimensión que se alimenta de las múltiples experiencias que viven los niños y las niñas en su etapa de primera infancia y que va tomando forma según cómo esta se les presenta, es decir, una emoción no solamente es buena o mala, sino que tiene matices teniendo en cuenta que el fortalecimiento de las dimensiones que componen el ser humano no actúa de forma independiente una de la otra, sino que, se afectan entre ellas, existen transformaciones y descubrimientos que suceden en simultáneo, las emociones al afectar procesos cognitivos tienen un cimiento que es la actividad, la experiencia, los estímulos, por ello se considera necesario para lograr el fortalecimiento del reconocimiento de esta dimensión generar espacios en donde surjan emociones, para ello encontramos que la lectura en voz alta de las obras literarias alcanzan a producir estas sensaciones y conecta con el propósito sobre la dimensión emocional, activarla y fortalecerla.

Del fortalecimiento de la dimensión emocional damos cuenta al finalizar la secuencia, en la sesión de cierre, al realizar la actividad de reconocer cómo se sentían ese día en específico, en el emociometro, los niños y niñas identifican rápidamente la emoción de acuerdo a cómo se sentían, el tiempo de reconocimiento y posición de la pinza con su nombre allí era considerablemente corto a cuando comenzando la primera sesión de reconocimiento, cuando se les preguntaba cómo se sentían, puesto que, para responder se demoraban reflexionando y no se referían tan fácilmente a una emoción.

Sumado a lo anterior, encontramos una fuerte relación entre la lectura en voz alta de las obras literarias y la producción de gestualidad, tal como se menciona en uno de los objetivos específicos, el cual trata de identificar en el reconocimiento y uso de las emociones que hacen los niños y las niñas el papel del lenguaje kinésico, es importante destacar que el reconocimiento de expresiones faciales y corporales dialoga con la identificación de expresiones afectivas entre los sujetos y, la infancia no es ajena a dichas lecturas. En las sesiones, el lenguaje kinésico, que corresponde al lenguaje corporal en general, fue protagonista en reiteradas ocasiones, la descripción de un comportamiento del personaje de la obra desataba en el grupo de niños y niñas representaciones faciales o corporales que simulaban lo que escuchaban, por ejemplo, en la sesión de ¡Hola Rabia!, al mencionar que el personaje estaba enojado, ellos interpretaban esta emoción con su cuerpo, seguido de una búsqueda de aprobación por parte de sus compañeros, que la mayoría de las veces responden a ello con su propia interpretación corporal de la rabia, en definitiva, encontramos que los niños y las niñas reconocen las emociones desde el lenguaje no verbal.

Con respecto a la literatura infantil, dentro de esta propuesta pedagógica, como ya se menciona en el párrafo anterior, esta hace parte del fortalecimiento de la dimensión emocional de los niños y las niñas inicialmente en el escenario educativo, esperando que también se lleve a cabo en los diversos contextos a los que el niño está expuesto; por lo que se pudo entrever que el uso de la literatura infantil durante las sesiones de esta secuencia didáctica fue exitoso ya que, se evidencia la apropiación y diferenciación directa de la dimensión emocional que trae consigo las historias que se lograron trabajar durante las sesiones, pues estas nos permitieron observar y diversificar las gestualidades y el posicionamiento físico de los niños y las niñas, además de las preguntas y comentarios que suscita cada momento a los que hace alusión la historia, por lo que

los niños y las niñas asociaban estas situaciones con algunos sucesos y/o experiencias de su vida y en algunos casos lograban comparar la personalidad de algunos de los personajes con ellos mismos o con sus familiares.

Es importante mencionar el papel de la lectura en voz alta ya que, llevada a cabo de la forma adecuada, con entonaciones, el conocimiento previo del cuento, uso del lenguaje kinésico, las preguntas orientadoras y todo lo que este ejercicio lleva consigo, permite y favorece la interpretación por parte de los niños y las niñas, de los momentos expresados en la literatura infantil, lo que hace que la población a la que se dirige pueda sentir de una forma más profunda e intencional cada emoción que se va trabajando, lo que en su momento se hace evidente por medio del lenguaje no verbal, con las miradas y con algunos gestos de los niños y las niñas, lenguaje que se demostró a través de las sesiones que resulta fundamental para el reconocimiento físico de expresiones afectivas asociadas a las historias y/o situaciones propias, el cual permite evidenciar las emociones y sensaciones de cada uno de los momentos.

De tal modo que, la literatura infantil en esta etapa de la escolaridad mantiene en su forma y en su finalidad la capacidad de poder envolver a los niños y las niñas de modo fantástico y logra que se puedan reconocer ciertas circunstancias del diario vivir, para esta propuesta se recoge que el uso y manera en que se lleva a cabo la mediación de literatura infantil para el reconocimiento de las emociones es precisa, debido que la metodología utilizada tanto en y para la disposición de los niños y las niñas, como la elección de cada texto tiene una intencionalidad la cual era el fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional a través no solo de la historia dentro de las narrativas sino, en la comparación de lo sucedido en cada uno de estas con la vida diaria de los niños y las niñas.

En cuanto al fortalecimiento del reconocimiento emocional, que es el propósito de este trabajo de grado y de la secuencia didáctica como estrategia, se logra reconocer que los niños y las niñas de jardín y jardín avanzado del Jardín Torre Fuerte, tienen un saber previo de las emociones, no como definición sino de una manera más general, determinando algunos momentos en que podían sentir cada una de ellas, cabe mencionar que la intención no fue lograr memorizar una definición para las emociones trabajadas sino, poder fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional en los participantes de manera que, pudieran reconocerlas y

regularlas según sea la ocasión. Por lo que se pudo entrever que, ante las situaciones propuestas dentro de la literatura infantil, los niños y las niñas determinaban la emoción que podían estar sintiendo los personajes y como se mencionó anteriormente, las comparaban con situaciones propias de su vida y su cotidianidad, generando un acercamiento a lo que ellos también podrían hacer si fueran los personajes de la historia.

Así mismo, es importante resaltar que el reconocimiento emocional por parte de los niños y las niñas a través de la literatura infantil en voz alta se pudo evidenciar, cumpliendo con el objetivo que hace referencia a la relación que se puede establecer entre la literatura y la emocionalidad, ya que, en diferentes momentos, algunos de ellos en medio del ejercicio lector manifestaban cómo se sentía el personaje y comentaban que les hacía sentir a ellos esa emoción, por ejemplo, me da rabia que dañen mis juguetes.

Esta relación también se fortalece, gracias al papel que cumple el lector como mediador de esas experiencias emocionales que se presentan en la narración, aclarando que no se lee con el fin de dar una definición de la emoción, sino, con el fin de que los niños y las niñas reconozcan la emoción en sí mismos y en los demás, gracias a lo que sucede con los personajes de las historias, esto se puede dar gracias a las características propias de la narración literaria.

Es por ello que, el grupo logra el fortalecimiento del reconocimiento de la dimensión emocional, posibilitando la construcción de nuevos aprendizajes y, asimismo, saberes propios de las emociones haciendo uso de un elemento muy importante como lo es la literatura infantil, la cual está directamente relacionada con sus historias y le permite a esta población aprender y desaprender, empatizando con algunas situaciones y emociones a las que cada uno de los personajes se enfrentan.

En cuanto al nivel metodológico llevado a cabo durante esta secuencia didáctica, que se diseñó e implementó como estrategia pedagógica para fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional, se pudo evidenciar que la sucesión de actividades, las planeaciones, los diarios de campo, los análisis, son instrumentos importantes e igualmente necesarios para poder lograr lo dispuesto en los objetivos diseñados para esta propuesta.

Por lo tanto, llevando a cabo las indicaciones que dispone la secuencia didáctica, cómo hacer el diagnóstico de lo que el grupo sabía mediante sus subjetividades acerca de la dimensión emocional, planificar cada una de las sesiones tanto para la edad correspondiente como para el grupo en general de acuerdo a sus necesidades y luego, evaluar cada uno de los momentos trabajados con los niños y las niñas de forma cualitativa, dio paso a que esta secuencia didáctica se llevara a cabo de manera adecuada y que, los resultados fueran los esperados tanto para las maestras en formación como para los niños y niñas, quienes por medio de las diferentes actividades propuestas de manera secuencial, lograron fortalecer el reconocimiento de la dimensión emocional de manera práctica y efectiva.

Es importante mencionar que a nivel práctico, la sucesión de cada una de las actividades que se plantean en este trabajo de grado, tienen un alto valor a nivel no sólo formativo sino también personal para los niños y las niñas ya que, fomenta la tolerancia y el buen vivir en diversos ambientes, percibiendo y distinguiendo las emociones como carácter de la humanidad y de la cotidianidad en las múltiples situaciones que se presentan en nuestras vidas, a las cuales debemos darles respuestas de manera lógica y por lo tanto, un manejo emocional adecuado que posibilite no sólo la individualidad sino pensar también en los demás y así, permitirse conocer y reconocer en el entorno de manera general, la emocionalidad propia de cada uno de los momentos.

Todo lo anterior, evidenciado en el trato y la forma de relacionarse entre el grupo en general, donde por un lado estaba la escucha tanto de experiencias como de diversas manifestaciones que ellos mismos expresaban para todos y por el otro, donde las opiniones acerca del manejo emocional en cada situación presentada, permitía dejar ver la tolerancia ante lo que se expresaba y así el grupo, podía llegar a un consenso entre lo que estuvo bien o mal de manera comportamental según el reconocimiento emocional que se trabajó dentro de esta propuesta.

Además, esta propuesta pedagógica permite pensar en la mediación de la literatura infantil para fortalecer el reconocimiento y trabajar en diversos ámbitos y situaciones de la vida diaria de los niños y las niñas, sin necesidad de siempre relacionarla con el ámbito educativo e institucional donde se use no solo como una herramienta meramente instructiva sino que, se

pueda trabajar dentro de la formación de sujetos, ejemplificando y situando diversos momentos en los cuales los niños y las niñas puedan sentirse inmersos en ella.

De tal modo que, proponer el trabajo del reconocimiento emocional en los diversos entornos a los que los niños están expuestos, genera un pensamiento más propio con ellos ya que, si bien su formación y su ser son la base para el futuro, comprender un poco más acerca de estas temáticas fortalecen su propia estabilidad desde pequeños y se pensará así en pro de su bienestar, por lo que la pretensión de esta propuesta pedagógica fue lograda, permitiendo que se incorpore la literatura infantil dentro de la institución educativa, no solo como herramienta para la educación curricular sino también, darle el uso adecuado de acuerdo a las situaciones por las que atraviesa el ser humano de manera tanto particular como general.

Finalmente, los aprendizajes obtenidos como maestras en formación durante la puesta en marcha de esta secuencia didáctica, son enriquecedores ya que, nos permite ver el trabajo con los niños y las niñas de manera consecuente y que las intenciones propuestas para cada una de las sesiones podían ayudarlos no solo a fomentar algún aprendizaje en el grupo sino también en nosotras mismas, por lo cual, cada una de las acciones programadas y llevadas a cabo trajo consigo situaciones que fueron únicas debido a que, cada uno de los momentos y ocurrencias de los niños y niñas son irrepetibles y por lo tanto, nos enseñan de la manera más práctica y por medio de sus manifestaciones casuales, los componentes que podemos reforzar en nuestra forma de planear y ejecutar cada una de las intervenciones, teniendo en cuenta las particularidades en las que hay que profundizar.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). Política Pública de Infancia y Adolescencia en Bogotá, D. C., 2011-2021. Bogotá: Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia-codia.

Álvarez, E. y Franco, S. (2017). Emotipedia: libro álbum para generar y promover conciencia emocional en el sujeto lector (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Amar, J. (2015). Desarrollo Infantil y desarrollo infantil. Universidad del norte. Barranquilla.

Antony, M. y Zentner, J. (2013). Las cuatro emociones básicas. Herder Editorial. Barcelona.

Archila, D., Botache, K., y Gamboa, E. (2020). La importancia de la literatura infantil en el desarrollo y reconocimiento emocional de los estudiantes en edades tempranas (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Arrabal, A. (2014). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia. Journal of supranational policies of education, n°2, pp. 52-71.

Balderas, I. (s.f.). investigación cualitativa características y recursos. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

Beltrán, J. (2021). Una nueva narración, otras formas de contar el cuento la escuela y la educación emocional: Oportunidades desde la literatura (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Madrid: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. Bordón, 48 (2), 169-177.

Camargo, F., y Saénz, N. (2013). Apropiación y gestión de las políticas públicas para la primera infancia en directivos docentes y docentes del nivel de preescolar del Instituto Pedagógico Nacional del 2000 al 2010 (Tesis de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona; Grao.

Carrillo, J., Huertas, J., y Montoya, A. (2019). Navegando con mis emociones: Creación de una caja de herramientas para la educación emocional en el contexto escolar (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica.

Chambers, A. (1999). Narración de cuentos y lectura en voz alta. Caracas: Banco del libro

Chambers, A. (2009). El ambiente de la lectura. Fondo de cultura económica. España

Chate, F. (2015). Estrategia de gestión complementaria basada en talleres que potencien el saber de los padres de familia, en los aspectos pedagógico, psicológico y de salud de niños y niñas de 0 a 3 años de edad. Universidad libre de Colombia. Bogotá.

Chima, F y Padilla, A., (s.f.). Efectos de la lectura en voz alta en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero (trabajo fin de master). Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King JR, Sincelejo, Colombia.

Código de la Infancia y la Adolescencia. (2006). Ley 1098 de 2006. Bogotá.

Colomer, T. (2005). Andar entre libros, La lectura literaria en la escuela. Fondo de cultura económica.

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y la escuela a favor de niños y niñas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, núm. 2, diciembre, pp. 53-66

Cruz, A. (2017). Mediación de la lectura para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en niños menores de 5 años: Estudio de caso (Tesis de especialización). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Da Silva, R. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 9-30.

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México.

UPN-CINDE, en el periodo comprendido entre los años 2008 a 2013 (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación. Quinta Edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Fernández, E., García, B., Jiménez, M. Martín, M. y Domínguez, F. (2010). Psicología de la emoción. Editorial Universitaria Ramon Areces.

Garaigordobil, M; García de Galdeano, P (2006): Empatía en niños de 10 a 12 años. Universidad de Oviedo, España.

García, S. (2018). Cuentos para sentir: Una experiencia lectora y emocional en la escuela (monografía de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Editorial Kairo.

Góngora, S. (2012). Desarrollo de la inteligencia emocional en niños menores de cinco años de la Fundación Gota de Leche (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Gutiérrez, R. (2016). Manual de literatura infantil y educación literaria. Editorial de la Universidad de Cantabria D.L. Cantabria, España.

Iglesias, S., Castillo, A. y Muñoz, J. (2016). Reconocimiento facial de expresión emocional: diferencias por licenciaturas. Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muniz, CDMEX, México.

Jaramillo, B. (2020). La dimensión socio-afectiva y su trascendencia en la vida del niño. *Revista Aletheia*

Jardín Infantil Torre Fuerte. (2022). *Agenda estudiantil*. Bogotá.

Jiménez Ortiz, Martha Lucía; Gordo Contreras, Aurora El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica *Praxis y Saber*, vol. 5, núm.10, julio-diciembre, 2014, pp. 151-170 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.png, Colombia.

Lozano, J. y Vélez, O. (s.f.). La educación de emociones básicas en niños y niñas de dos años. Universidad de Murcia.

Mahecha, P. (2016). "Leyendo sueños, tejiendo sentimientos" Proyecto pedagógico y didáctico para promover la educación emocional como herramienta pedagógica en el Jardín Buen Comienzo Calazania (Proyecto curricular). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Marchesi, Á. (2009). Garantizar un desarrollo infantil equilibrado. Huellas del conflicto en la primera infancia. Bogotá: OEI.

Mestre, J. y Guil, R. (2007). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. Universidad de Cádiz.

Mora, M. (2020). Experiencias de Literatura Infantil a tres voces: Entre goce estético y alimento emocional (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Moya, C. (2014). Una nueva propuesta para la literatura infantil colombiana: Evelio Rosero y Triunfo Arciniegas. (tesis de grado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ortega, M. (2010). La educación emocional y las implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 462-470.

Palacios, J. y Castañeda, E. (2021). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Fundación Santillana.

Parga, L., y Velásquez, S. (2020). Lectura en voz alta: Una propuesta didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, cognición y personalidad. vol. 9 (3), pp. 185-121.

Sánchez, L. (2018). La lectura como facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas del jardín del Colegio Gonzalo Arango de Bogotá (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.

Shapiro, L. (1997). La Inteligencia emocional de los niños. Madrid: Ediciones B Argentina.

Torres, D. (2018). La literatura infantil colombiana: Una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del Colegio Cundinamarca IED (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

Trelease, J. (2004). Manual de lectura en voz alta. Fundalectura.

Valencia, C., y Osorio, D. (2011). Estrategias para fomentar el gusto y el hábito de la lectura en primer ciclo (Tesis de pregrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Webgrafía

Bibliored. (2021). Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá. Obtenido de Así avanza la política pública de lectura, escritura y oralidad en Bogotá:

<https://www.bibliored.gov.co/noticias/avances-politica-publica-leo>

Choliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional www.uv.es/~choliz

De la Torre, S. (s.f.). Dimensión emocional y estilos de vida. Edemocionalweb, recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/dimension_emocional.pdf

Diaz, G. (1999). Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia. América Cahiers du Criccal. https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_1999_num_23_1_1435

Dueñas, M., (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. Educación XX1, (5),77-96. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>

Goleman, D.; McKee, A.; David, S.; y Gallo, A. (2017). Inteligencia emocional: Como las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional. Harvard bussines review press. https://books.google.com.co/books?id=qDZAEAAAQBAJypg=PT5ydg=manejo+de+las+emociones+pdfyhl=esysource=gb_s_toc_rycad=3#v=onepageyqyf=false

Hernández, U. (Febrero 6 de 2012). El sentido de los lineamientos frente a los estándares. <http://www.ired.org/miembros/ulises/2012/02/06/el-sentido-de-los-lineamientos-frente-a-los-estandares/#:~:text=Los%20lineamientos%20curriculares%20surgen%20en,%C3%A1reas%2C%20entre%201998%20y%202004.>

Hoyos, A. (2021). La literatura infantil para la formación del lector literario en el aula de educación primaria: Los hechizos de Roald Dahl (Tesis de pregrado). Universidad de Cádiz. Recuperado de: <https://docplayer.es/213710868-La-literatura-infantil-para-la-formacion-del-lector-literario-en-el-aula-de-educacion-primaria-los-hechizos-de-roald-dahl.html>

Maguared, cultura y primera infancia en la red. (3 de mayo de 2017). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia, una aproximación al desarrollo emocional temprano*. <https://maguared.gov.co/desarrollo-emocional-clave-para-la-primera-infancia-una-aproximacion-al-desarrollo-emocional-temprano/>

Mejia Jervis, Tatiana. (5 de octubre de 2020). Lenguaje kinésico: concepto, características, tipos, ejemplos. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/lenguaje-kinesico/>

Ministerio de educación. (s.f). Guía de mediación lectora. Dirección Nacional de Mejoramiento Pedagógico. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Guia-de-mediacion-lectora-NPH.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Serie lineamientos curriculares preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (20 de agosto de 2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial#:~:text=El%20juego%2C%20el%20arte%2C%20la,en%20s%C3%AD%20mismas%20posibilitan%20aprendizajes>

Munita Jordán, Felipe, & Riquelme Mella, Enrique. (2009). La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 261-268. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200015>

Riquelme, E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 269-277.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

Rodriguez, L. (2019). Calma emocional. Niños felices. Recuperado 15, noviembre, 2022, <https://xn--niosfelices-2db.es/2019/calma-emocional/#:~:text=La%20calma%20es%20la%20tranquilidad,es%20una%20excelente%20habilidad%20emocional.>

Romero, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7703/6208>

Transformación educativa para la vida. (2022). ¿Sabes qué es el PNDE 2016-2026?.
<https://www.transformacioneducativaparalavida.org/blog/item/45-plan-nacional-decenal-de-educacion#:~:text=Como%20dice%20la%20comisi%C3%B3n%3A%20%E2%80%9CUn,busque%20el%20desarrollo%20humano%20integral>