



Navegando por mis emociones: Reconocimiento y exploración de las emociones a través del arte y el cuerpo con niños y niñas del Nivel Independientes II de la Sección de Educación Inicial del IPN

Danna Valentina Hernández González

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología
Licenciatura en Biología

Bogotá D.C

2025



Navegando por mis emociones: Reconocimiento y exploración de las emociones a través del arte y el cuerpo con niños y niñas del Nivel Independientes II de la Sección de Educación Inicial del IPN

Danna Valentina Hernández Gonzalez

Trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Biología

Directora trabajo de grado:

Diana Carolina Romero Acuña

Línea de Investigación: Bio-arte

Grupo de Investigación: Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología

Departamento de Biología

Bogotá D.C

2025

Dedicatoria

Este trabajo de grado lo dedico a todos los sueños que han navegado en mis pensamientos, a esos susurros que me han mantenido a flote en los momentos de duda. A las personas que caminaron junto a mí, que me abrazaron con su presencia, me dieron consejos llenos de sabiduría y me compartieron sus risas. Este trabajo es de todos los que han sido parte de este viaje, es mío, es de ustedes, y del mar que cada uno lleva en su alma.

Me lo dedico a mí, porque solo yo sé lo que ha significado cada paso en este camino, todas las luchas, lagrimas, risas. Las veces que quise rendirme, las que pensé que no podía más, pero seguí adelante, ¡y mira! Aquí estoy, con una sonrisa cómplice de todo lo que he superado. Me preguntaba muchas veces si realmente sería capaz de llegar hasta aquí, si las olas serían demasiado fuertes, pero cada "¡tú puedes!" no fue en vano. Y, por supuesto, a pesar del cansancio, lo conseguí.

Me lo dedico por haberme escuchado cuando el miedo me decía que no lo lograría, por haber confiado en mí cuando la duda me rodeaba. Por haberme dado permiso de equivocarme, de fallar, pero siempre sabiendo que en cada error había una nueva lección. Hace cuatro años, cuando este camino apenas comenzaba, me encontraba preguntándome, si sería capaz de aguantar la marea. Y aquí estoy, con muchas risas y algunas lágrimas, pero con la certeza de que cada paso valió la pena.

Finalmente, se lo dedico a la vida, que me ha mostrado que no todo tiene que ser perfecto ni lineal, y que, aunque las aguas a veces se agiten, siempre hay algo por aprender. A todos esos momentos de inseguridad, a las noches sin sueño, a las horas de reflexión... porque al final, todo ha sumado. Y a la vida que, a su manera, me ha hecho crecer, y me ha mostrado lo bonito que es enseñar, aprender y, sobre todo, compartir el viaje.

Agradecimientos

A la vida, por guiarme con sus vientos impredecibles, por enseñarme a navegar a través de sus momentos de calma y sus desafíos. Gracias por cada viento que me empujó a descubrir nuevas orillas, por cada ola que me hizo más fuerte, por cada amanecer que trajo consigo un nuevo reto y una nueva oportunidad de aprender.

A mí misma, por no haberme perdido en medio de las corrientes, por haber confiado en mis propias fuerzas para seguir el rumbo, por haberme escuchado, y por haber comprendido que, en este viaje, también soy mi propio faro y brújula.

A mis papás, por ser mis veleros, siempre listos para orientarme y darme el impulso que necesitaba. Gracias por ser la calma en mis tormentas y el refugio seguro cuando el camino se volvía incierto, por enseñarme a ser fuerte y valiente. Su amor ha sido mi puerto y mi ancla.

A mis hermanas, por ser mis compañeras constantes, por las risas y los momentos compartidos, por su apoyo y por estar ahí siempre presentes.

A mi mejor amiga, por ser mi faro en la oscuridad, por acompañarme en cada reto con una lealtad que no conoce límites. Gracias por escucharme sin juicios y por comprender mis silencios.

A los niños y niñas del grupo Independientes, por regalarme su confianza, sus risas, sus abrazos y su ternura. Han dejado una huella en mí más profunda de lo que jamás imaginé, tejiendo recuerdos llenos de cariño que siempre llevaré conmigo.

A las maestras de la Sección de Educación Inicial, por su guía, su generosidad y por compartir sus conocimientos y experiencias que enriquecen este camino. Su compromiso con los niños y el arte de enseñar ha sido una inspiración constante.

A mi directora de grado, por su mirada siempre sabia y cálida. Gracias por su apoyo constante, por estar allí para orientarme, por darme las herramientas para seguir adelante con confianza en este camino de aprendizaje.

Finalmente, a la Universidad Pedagógica Nacional, por ser el espacio donde este viaje comenzó y ser el lugar donde mi pasión por la educación se ha transformado en una certeza. Gracias por abrirme los ojos a nuevas formas de pensar y enseñar, por ofrecerme el espacio para formarme y cuestionarme

Tabla de Contenido

Zarpar hacia lo desconocido: El inicio de la travesía (<i>Introducción</i>)	10
Reconociendo el territorio: ¿dónde y con quiénes navegamos? (<i>Contextualización</i>)	12
Nuestro punto de partida: La SEI.....	12
¿Y los tripulantes?.....	20
Entre lo visible y lo oculto (<i>Planteamiento de problema</i>)	28
La pregunta que nos mueve (<i>Pregunta problema</i>)	30
Rutas y destinos: Guiando el viaje (<i>Objetivos</i>)	31
El gran destino	31
Las rutas hacia el destino	31
La razón del viaje: por qué zarpar (<i>Justificación</i>)	31
Otros caminos explorados: las huellas de otros navegantes (<i>Antecedentes</i>)	34
Relacionados con la sistematización de experiencias de práctica pedagógicas	35
Relacionados con estrategias pedagógicas para el reconocimiento de las emociones.....	37
Rumbo a la comprensión: siete faros que iluminan nuestro viaje (<i>Marco Teórico</i>)	40
Educación Inicial	40
Emociones	43
Una mirada general	43
Las emociones básicas.....	46
Las emociones en la primera infancia	48
Educación emocional	51
El cuerpo como territorio	54
Cartografía corporal	55
Teoría de las cinco pieles de Hundertwasser	56
Prácticas Artísticas	59

Sistematización de Experiencias	60
Herramientas para navegar: la brújula del viaje (<i>Metodología</i>).....	61
Puertos de exploración: la metodología de la SEI	63
El mapa de la travesía: ruta metodológica	64
Ecos del viaje compartido (<i>Resultados</i>)	66
Primer eco: cuando la emoción entra al aula	66
Segundo eco: cuerpos que navegan con lo invisible	71
Taller 1: Misión: ¡Encuentra la emoción!	71
Taller 2: ¿Y si la alegría tuviera forma cómo sería?	76
Taller 3: ¿A qué sabe una lágrima?	81
Taller 4: Buu, te encontré miedo	86
Taller 5: Cuando el enojo toca mi puerta.....	91
Taller 6: Cuando la sorpresa y el asco se encuentran en el mismo lugar	94
Taller 7: ¿Y si las emociones tuvieran colores y formas en nuestro cuerpo cómo se verían?	98
Tercer Eco: Lo que la marea nos dejó.....	104
Anclando la travesía (<i>Conclusiones</i>)	108
Bibliografía.....	110
Anexos.....	118

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de las 6 emociones básicas propuestas por Ekman.	46
Tabla 2. Ruta Metodológica	64

Índice de Figuras

Figura 1. Mini proyecto de Conversadores "Arquitectos de la Naturaleza"	15
Figura 2. Mini proyecto de Independientes "Fenómenos astronómicos"	15
Figura 3. Experiencia bosque de hadas e insectos con Independientes II	17
Figura 4. Ambiente de juego, cuerpo y movimiento	18
Figura 5. Ambiente de literatura	18
Figura 6. Ambiente taller de experimentación	19
Figura 7. Grupo Independientes (2024-2).....	21
Figura 8. Grupo Independientes II (2025-1).....	21
Figura 9. Tiempo de juego con los Independientes I y II.....	24
Figura 10. Las cinco pieles del hombre	57
Figura 11. Actividad ¡arma tu emoción!	74
Figura 12. Los lienzos de la alegría de los Independientes II	77
Figura 13. Creaciones sobre la alegría de los Independientes II	78
Figura 14. Jugando con espejos divertidos	79
Figura 15. Dibujos sobre la tristeza	82
Figura 16. Dibujos de aquello que consuela.....	83
Figura 17. Señor Árbol de las Tristezas y los Consuelos.....	84
Figura 18. Palabras que abrazan, conversando con vasos e hilos	85
Figura 19. Jugando con el títere de la Tristeza.....	86
Figura 20. Entre las historias y sombras de los Independientes II	88
Figura 21. Dibujos mostrando aquello que causa miedo y su transformación	89
Figura 22. Representado al enojo	92
Figura 23. El fuego interior de los Independientes II.....	93
Figura 24. Los independientes y su pulpo de la respiración	93

Figura 25. Expresiones de asco con la caja misteriosa	96
Figura 26. Revelando dibujos mágicos y emociones con cúrcuma	97
Figura 27. La instalación artística dentro del salón	99
Figura 28. Reconocimiento del cuerpo como propio	100
Figura 29. Pintando en la cartografía corporal colectiva	101
Figura 30. El resultado de nuestra cartografía corporal	103
Figura 31. Mapa del equipo verde para la búsqueda de emociones	121
Figura 32. Juego de expresiones: Cara base y piezas intercambiables	121
Figura 33. Títere de Alegría	123
Figura 34. Espejo decorado	124
Figura 35. Títere de Tristeza	126
Figura 36. Títere del Miedo	130
Figura 37. Figuras de cartulina para el teatro de sombras	130
Figura 38. Títere del enojo	132
Figura 39. Volcán del enojo	133
Figura 40. Pulpos calmantes	134

Zarpar hacia lo desconocido: El inicio de la travesía (Introducción)

Sentía miedo.

*Un vacío en el estómago difícil de explicar,
Como si el cuerpo supiera antes que yo
Que algo grandioso estaba por comenzar.*

*Me acerqué sin certezas,
Con más preguntas que respuestas.
Y me encontré con miradas abiertas,
Con manos pequeñas
Que sin decir nada, me hicieron pertenecer*

*Así comenzó esta hermosa travesía,
la de navegar sin saber qué vendría.
¿No es ese el viaje más cierto, al final?
Aquel que transforma sin mapa ni plan.*



Adentrarse en un escenario desconocido (como lo fue la SEI) como maestra en formación en biología, implicó desafíos y retos que no solo abrieron puertas, sino que también exigieron dejar atrás ciertas certezas. Era un territorio nuevo, desconocido, como un mar que se extiende ante los ojos de quien comienza a navegar sin mapa ni brújula. Ese primer paso hacia lo desconocido fue también un acto de vulnerabilidad, de abrir el alma a lo incierto, dispuesto a aprender a través del encuentro con lo que no se puede predecir. El miedo se entrelazó con la incertidumbre, y aunque las preguntas fueron muchas, cada respuesta fue encontrando su forma en los gestos, miradas y sonidos que los niños y niñas ofrecían a lo largo del viaje.

La experiencia demostró que la enseñanza no siempre es un acto de liderar, sino de acompañar, de estar presente en el momento justo en que los niños y niñas abren su mundo, en que su cuerpo, su emoción y su mente se encuentran con el arte, con la vida. Lo que

parecía incierto se fue llenando de significados y ecos, y en la conexión con esos seres, las respuestas a las preguntas fueron revelándose lentamente, como un mar tranquilo que refleja el cielo tras la tormenta.

Y es así, cómo comencé la travesía. Donde poco a poco se fue comprendiendo la necesidad de atender una de las problemáticas más evidentes en la vida cotidiana de los niños y niñas: el manejo de sus emociones. En este contexto, se hizo evidente la importancia de trabajar las emociones de manera integral, como parte del desarrollo de su identidad y autonomía. Por lo que el arte y el cuerpo, se presentaron no solo como herramientas, sino como medios para ayudarles a canalizar y reconocer lo que experimentan día a día.

Este trabajo de grado, entonces, tuvo como objetivo explorar cómo los niños y niñas del Nivel Independientes II pueden reconocer y adentrarse a sus emociones. Al integrar estos elementos en la enseñanza de la biología, se propone un viaje emocional que permite que el aprendizaje sea un proceso vivo, transformador y lleno de descubrimientos. En este viaje, cada emoción se convierte en un mapa, mientras cada actividad es una oportunidad para entender, expresar y conectar con lo que se siente.

Reconociendo el territorio: ¿dónde y con quiénes navegamos? (Contextualización)

Explorar la enseñanza de la biología en la educación inicial implica adentrarse en un campo poco transitado, donde la presencia de un(a) maestro(a) en biología es inusual y abre nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el arte posibilita vincular saberes, propiciar un diálogo interdisciplinario y transformar la manera en que los niños y niñas experimentan y comprenden su entorno. Desde esta perspectiva, el maestro(a) en biología no solo cumple el papel de mediador del conocimiento científico, sino que también participa en la construcción de significados que emergen en la interacción con los niños y niñas.

Este trabajo se enmarca en el grupo de investigación *Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural*, particularmente en la línea de *Bioarte*, que busca tejer relaciones entre el arte, la vida y lo vivo como camino para repensar la enseñanza de la biología desde una mirada sensible y racional, situada en los territorios.

Además, este trabajo se desarrolla en la Sección de Educación Inicial (SEI) del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), un espacio que invita a observar, reflexionar, resignificar y reinventar las formas en que aprendemos y enseñamos. Así, en este escenario, donde el aprendizaje cobra vida a través de la interacción con el otro, iniciamos nuestro recorrido.

Nuestro punto de partida: La SEI

La educación inicial es un territorio de encuentros donde cada gesto, cada palabra y cada movimiento se convierten en lenguaje: un puente para construir significados y habitar el mundo desde la curiosidad, el asombro y la ternura. En la Escuela Maternal, ahora llamada Sección de Educación Inicial (SEI) del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), los niños y niñas de 0 a 5 años son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, capaces de no solo descubrir el mundo que los rodea, sino también de resignificarlo y apropiarlo a través de las experiencias y las relaciones que tejen con el otro. Así, la escuela se convierte en un hogar de experiencias, un espacio social y cultural donde la identidad, la autonomía y el reconocimiento

del otro se construyen colectivamente, en diálogo con la comunidad educativa que los acompaña.

Ahora bien, para responder a las particularidades de cada etapa del desarrollo infantil, la escuela se encuentra organizada en diferentes grupos. Antes, se estructuraba en niveles como Bebés y Gateadores (4 meses a 1 año), Caminadores I y II (1 a 2 años), Aventureros I y II (2 a 3 años), y Conversadores e Independientes (3 a 5 años). Sin embargo, desde finales de 2024, esta organización fue modificada a Caminadores I y II (4 meses a 2 años), Aventureros I, II y III (2 a 3 años), e Independientes I y II (3 a 5 años)

Por consiguiente, es clave resaltar la articulación que tiene la SEI con otras instancias académicas, especialmente con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo que le permite generar un impacto tanto social como pedagógico. En este espacio, maestros en formación encuentran la oportunidad de observar, experimentar y nutrir su formación a partir de la interacción con los niños y niñas. No solo es un escenario que posibilita formar al maestro, sino también un lugar que posibilita pensar y repensar de manera constante la enseñanza. Desde su creación en el año 2000 por la maestra Elvira Castaño, ha sido un laboratorio vivo de exploración pedagógica, donde la enseñanza se teje a partir de las experiencias de los niños y niñas que la habitan.

Pero ¿cuáles son los pilares que sostienen esta propuesta pedagógica? Su pedagogía se estructura en cuatro pilares fundamentales: el ambiente, la literatura, el juego y el movimiento y la exploración. En este sentido, aparece el ambiente como un eje que comunica, invita y provoca, un escenario vivo donde cada rincón (salón, pasillo, muro o espacio de tránsito) está pensado para acompañar los procesos de exploración, relación y construcción de sentidos. La literatura se entiende como una puerta a otros mundos posibles, que permite evocar, imaginar y resignificar la experiencia, mientras va favoreciendo la conquista del lenguaje y la familiarización con la cultura oral y escrita. El juego y el movimiento, por su parte,

son entendidos como expresiones fundamentales de la infancia, a través de las cuales se afirman como sujetos y se apropian del mundo a través del cuerpo y el movimiento. Finalmente, la exploración se reconoce como una forma natural de conocer el mundo en la que observar, manipular, experimentar y preguntarse se convierten en acciones que amplían su comprensión y les permiten construir significados.

Es por ello, que, se evidencia que más allá del cuidado, la educación inicial en la SEI es un espacio donde los niños y niñas exploran su identidad, fortalecen su autonomía y desarrollan habilidades comunicativas y sociales. De esta manera, se consolida una cultura educativa que los reconoce como sujetos plenos de derechos, donde sus voces son escuchadas y validadas.

En este sentido, la mirada pedagógica de la SEI adopta una visión integral del desarrollo infantil, que no se limita solo a lo cognitivo, sino que abarca también lo emocional, lo social y lo corporal como dimensiones esenciales del crecimiento. Como mencionan Gil M. et al. (2024), el aprendizaje en esta comunidad parte de las necesidades e intereses de los niños y niñas, promoviendo "habilidades motoras, el cuidado de sí y de sus pares, la búsqueda de autonomía, la comprensión del mundo social, el descubrimiento de la identidad, el lenguaje y el acercamiento al mundo físico" (p. 30). Asimismo, se reconoce que el desarrollo de cada niño y niña es único, pues, está influenciado por su historia de vida, su entorno familiar, la cultura y la sociedad en la cual está inmerso. Esto no implica procesos individualizantes, pues también se valora la relación que se teje con los otros (p. 29).

No obstante, las estrategias pedagógicas en la SEI se materializan como principios que dan forma y orientan las acciones de las maestras, respondiendo a las actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Así, se busca movilizar construcciones de sentido, ampliar referentes culturales y generar experiencias significativas desde los intereses, deseos y necesidades de los niños y niñas.

Por ende, cada propuesta educativa se diseña con una intención clara, respondiendo al qué, cómo, para qué y por qué de cada experiencia. Esto permite favorecer el encuentro, la interacción, el descubrimiento y el desarrollo integral de los niños y niñas. Entre estas estrategias, se destacan los proyectos de aula o mini proyectos, como una estrategia pedagógica transversal que cobra especial fuerza en los grupos de 3 a 5 años, como los Conversadores e Independientes (actualmente Independientes I y II). Durante la práctica pedagógica I del semestre 2024-II, por ejemplo, el grupo de los Independientes desarrolló el mini proyecto "Fenómenos astronómicos" y los Conversadores "Arquitectos de la Naturaleza"

Figura 1. *Mini proyecto de Conversadores "Arquitectos de la Naturaleza"*



Nota: Fotografía obtenida de la cuenta de Instagram de la SEI, (2024)

Figura 2. *Mini proyecto de Independientes "Fenómenos astronómicos"*



Nota: Fotografía obtenida de la cuenta de Instagram de la SEI, (2024)

Ahora bien, estas estrategias no solo se definen por lo que se propone, sino también en el lugar donde sucede. En ese sentido, los espacios en la SEI son concebidos como escenarios activos de aprendizaje. Recorrerlos es descubrir que el aprendizaje no sucede únicamente dentro del aula, sino que se alimenta de cada rincón, cada objeto y cada relación que se establece en la escuela. Los niños y niñas exploran, investigan y crean significados a partir de lo que viven, y es en ese proceso donde emerge el conocimiento. Como lo señala el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), en este proceso, "padres, maestras, pares, el contexto y los artefactos socioculturales cumplen una función mediadora en la construcción de aprendizajes" (IPN, s. f).

Por ello, es vital mencionar que cada espacio y tiempo en la escuela está diseñado con una intencionalidad y una identidad propia. No se trata solamente de distribuir materiales o planificar actividades, sino de crear espacios de exploración, donde el ambiente mismo actúe como mediador del aprendizaje. Por ello, mediante sus pilares pedagógicos se configuran experiencias en las que cada rincón adquiere sentido y favorece la interacción tanto con el espacio mismo como con los otros. Es así como los niños y niñas no solo transitan por los espacios, sino que los habitan, los transforman y los dotan de significados.

Un ejemplo de ello se evidencia en las experiencias y/o talleres que tienen lugar en el día a día de la escuela, donde los espacios se transforman en escenarios simbólicos que alimentan la imaginación y el juego. Así, es posible encontrar *ambientes efímeros* donde los niños y niñas pueden encontrar un bosque donde hay hadas e insectos, participar en carreras de bicicletas o descubrir juegos tradicionales como el tenis de mesa y la rana. Estas experiencias están diseñadas con una clara intencionalidad pedagógica que favorece el desarrollo integral, promoviendo el movimiento, la expresión, la socialización y la creatividad.

Figura 3. *Experiencia bosque de hadas e insectos con Independientes II*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Estas estrategias también se materializan en la forma en cómo se organiza el espacio físico. Al recorrer la escuela se evidencia una disposición intencionada y pensada desde la mirada del niño y la niña como sujeto activo. Los objetos dentro del salón y la escuela están ubicados a la altura de los niños y niñas, de modo que pueden acceder a ellos de manera autónoma y segura. Cada salón cuenta con un espacio destinado al calendario y la asistencia diaria, promoviendo la participación y el reconocimiento de los integrantes del grupo. También se encuentra una biblioteca con libros dispuestos que invitan a la lectura. Además, cada niño y niña tiene su propio espacio en un armario individual donde guarda su maleta, reforzando la noción de pertenencia y autonomía.

Además, esta organización del espacio se extiende a otras áreas de la escuela, como el restaurante, donde mesas, sillas y utensilios están pensados para que los niños y niñas coman por sí mismos y se relacionen con el otro. También se cuentan con tres *ambientes de carácter permanente*: el ambiente de juego, cuerpo y movimiento (véase la figura 5), que fomenta el juego libre y el desarrollo motriz; el ambiente de literatura (véase la figura 6), que invita a la exploración del lenguaje; y el ambiente taller de experimentación (véase la figura 7), que estimula la curiosidad y el descubrimiento. Cada uno de estos ambientes están relacionados con los pilares de la SEI (mencionados en párrafos anteriores), permitiendo que los niños y

niñas vivan experiencias significativas desde sus múltiples lenguajes. Así, es posible encontrar que en la SEI coexisten tanto ambientes permanentes y efímeros (diseñados por las maestras en la cotidianidad) que, en conjunto, configuran una experiencia rica en sentidos y posibilidades.

Figura 4. *Ambiente de juego, cuerpo y movimiento*



Nota: Fotografía tomada de Gil et al (2024)

Figura 5. *Ambiente de literatura*



Nota: Fotografía tomada de Gil et al (2024)

Figura 6. *Ambiente taller de experimentación*



Nota: Fotografía tomada de Gil et al (2024)

Por otro lado, las actividades rutinarias también se constituyen como un elemento estructurante de la experiencia educativa en la SEI. Los tiempos destinados a la alimentación (desayuno, almuerzo y merienda), higiene (lavado de dientes y manos) y descanso o sueño ocupan una parte importante del día y permiten la construcción de prácticas del cuidado de sí. Aunque, si bien estructuran el día a día en la escuela, estas rutinas no son rígidas pues, suelen ser flexibles y se adaptan según lo que observe la maestra titular en las dinámicas del grupo. Además, a través de ellas, se organiza el acto educativo dentro de la escuela (Gil M. et al., 2024, pp. 74-75), y también se permite que niños y niñas reconozcan los tiempos del día, desarrollen hábitos, se vinculen entre sí y construyan significados sobre su cotidianidad.

Para finalizar, es preciso mencionar que en la SEI los espacios no solo se transitan: se habitan y se viven. Cada ambiente está cargado con una intención pedagógica, perceptible en la forma en que los niños y niñas se relacionan con ellos. Como maestra en formación, he podido acompañar experiencias donde el juego, la imaginación y el cuerpo se entrelazan para dar sentido a lo que se aprende. Pues, cada día trae nuevas preguntas, nuevos descubrimientos y nuevas formas de habitar la escuela. Así, la SEI es un espacio donde las voces y vivencias de los niños y niñas son valiosas, donde el aprendizaje es un diálogo abierto y donde la curiosidad siempre encuentra un horizonte por explorar.

¿Y los tripulantes?

Cada viaje necesita tripulantes, aquellos que, con una mirada curiosa y un alma libre, navegan las aguas del mundo con un asombro que nunca se apaga. ¿Qué significa ser niño o niña en un espacio como la SEI? Es habitar un territorio en constante construcción, donde todo está por descubrir. Es estar lugar lleno de sorpresas e incertidumbres, donde cada rincón invita a explorar, cada gesto dice algo, y cada encuentro se convierte en una historia nueva.

El ser niño no es solo una etapa, es una forma única de habitar el mundo: sin prisas, sin certezas, pero con una capacidad infinita de asombro. En el que las palabras son puertas abiertas a lo desconocido y los juegos son mapas que llevan a mundos ilimitados. Es un presente que se vive en lo inmediato, en lo tangible, en el contacto con los otros (humanos y no-humanos), con las cosas, con las emociones. Así, ser niño en este espacio es ser parte de un todo, un todo que se construye entre todos, donde cada uno, con su voz, su cuerpo y su corazón, tiene algo que aportar. Y es que, cuando se es niño, el mundo no está hecho, se está haciendo. Y cada día, cada instante, es una oportunidad para ser, para estar y para sentir.

En este contexto, la práctica pedagógica realizada en los semestres 2024-2 y 2025-1, permitió un acercamiento a la dinámica de la SEI y a la forma en que cada grupo de niños y niñas habita la escuela y construye su mundo a través de sus múltiples lenguajes. Mediante la observación y la interacción, fue posible reconocer sus intereses, modos de expresión y percibir cómo transforman cada día en una aventura de descubrimientos.

Durante el semestre 2024-2, la práctica pedagógica I se llevó a cabo con el grupo de Independientes, conformado por doce niños y niñas de cuatro a cinco años (tres niñas y nueve niños), junto a su maestra titular y su maestra auxiliar. Este primer acercamiento permitió contextualizar la dinámica de la SEI, el trabajo pedagógico de las maestras, conocer a los niños y niñas y, comprender cómo se desarrollaban las diferentes estrategias pedagógicas (talleres, asamblea, mini proyectos, etc.) en este espacio.

En el semestre 2025-1, la práctica pedagógica II dio continuidad con un nuevo grupo, los independientes II (antes llamados Independientes) conformado por quince niños y niñas de cuatro a cinco años (tres niñas y doce niños). Al igual que en la práctica anterior, el grupo contó con el acompañamiento de una maestra titular y una maestra auxiliar. Dentro de este grupo, tres niños presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE): dos de ellos con diagnóstico de autismo (uno con un nivel más alto que el otro) y otro con síndrome de Down. Este nuevo contexto planteó desafíos y oportunidades para seguir profundizando en la comprensión de las infancias y en la construcción de los talleres a implementar. Por ello, fue necesario continuar observando las necesidades y gustos de los niños y niñas, adaptando los talleres y las experiencias pedagógicas según lo que se observaba de su día a día.

Figura 7. *Grupo Independientes (2024-2)*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2024)

Figura 8. *Grupo Independientes II (2025-1)*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Durante toda la práctica pedagógica (tanto la I como la II), el lenguaje emergió como un hilo conductor en la construcción de significados y vínculos dentro del nivel Independientes. Así, el lenguaje puede verse como su brújula, pues con él preguntan, relatan, exploran y expresan lo que piensan, sienten y desean. Su oralidad es una conquista que se extiende más allá de las palabras, ya que les permite navegar entre significados, apropiarse de la cultura y de tejer vínculos con quienes los rodean. A través de la palabra, los niños y niñas construyen su identidad, participan en la vida colectiva de la escuela y se hacen visibles dentro de la comunidad educativa. Hablar no es solo decir, es ser escuchado, compartir y transformar.

De este modo, la oralidad se convierte en una herramienta fundamental para explorar el entorno y expresar emociones, pensamientos y vivencias. Es a través del lenguaje que los niños y niñas comienzan a interpretar el mundo que los rodea, a establecer acuerdos y a tomar conciencia de que sus palabras tienen un impacto en quienes los escuchan.

Pero ¿qué espacios permiten afianzar esta conquista de la oralidad y hacerla parte de su vida cotidiana? Uno de los momentos más significativo es la asamblea, una estrategia pedagógica que promueve el encuentro entre el grupo de niños, niñas y sus maestras (titular, auxiliar y practicante) y ocurre principalmente al inicio de la jornada, después de tomar el desayuno. En este espacio, todos se reúnen alrededor de un tapete que convoca y acoge. Sentados en círculo, se permite el contacto corporal a través de las miradas, los gestos y, por supuesto, el lenguaje oral.

Entre canciones, conversaciones y acuerdos, los niños y niñas reconocen su presencia y la de los demás. La maestra titular guía el diálogo, pero son ellos quienes dan contenido a cada encuentro. Se saludan, identifican quién está presente y quién falta, y comparten experiencias significativas del día anterior. Este momento del día también revela su capacidad para hilar ideas, escuchar y tomar turnos en la conversación, elementos fundamentales para la convivencia y la conquista de la oralidad. Sin embargo, cabe aclarar que su oralidad no se

limita al espacio de la asamblea porque, está presente en todos los momentos del día: en el juego, en la resolución de conflictos, en los talleres, en las comidas, etc.

Además, su expresión no se reduce solo a las palabras. El cuerpo también es lenguaje. A través del movimiento, los niños y niñas habitan el espacio de maneras infinitas. Bailan, dibujan, pintan, saltan. Cada movimiento o gesto es una forma de expresión que complementa su oralidad.

Después de la siesta y las comidas, el juego se convierte en su lenguaje más natural, un espacio donde crean, negocian y fortalecen vínculos. No es el objeto o el juguete lo que se suelen valorar, sino la experiencia de jugar y compartir con los demás. A través del juego, no solo se divierten, sino que tejen relaciones, reafirman su lugar en el grupo y construyen significados en conjunto

El juego, además, despierta su imaginación. Unas cuerdas en el suelo pueden transformarse en ríos caudalosos, una silla en una nave espacial o un rincón del aula en una fortaleza secreta. En su mundo, la realidad es moldeable y cada historia se convierte en una puerta abierta a nuevas posibilidades. A través del juego, los niños y niñas inventan personajes, enfrentan desafíos ficticios y, en ese constante vaivén entre lo real y lo imaginario, descubren nuevas formas de ver el mundo.

Dentro de los dos grupos de la práctica pedagógica I y II, esta imaginación y creatividad se reflejan en sus intereses comunes que surgen tanto en el juego como en las conversaciones cotidianas. Les llaman la atención los carros, que mueven con entusiasmo por el suelo mientras simulan carreras o crean pistas imaginarias. Les gustan las motos (triciclos) y bicicletas, que usan para recorrer el patio a toda velocidad, sintiendo la emoción del movimiento y la libertad que les da desplazarse por sí mismos. Además, los juegos de habilidades como encestar, lanzar objetos, armar torres o equilibrar bloques son muy populares entre ellos, pues en cada reto ponen a prueba su coordinación, fuerza y precisión. Correr es algo que disfrutan

intensamente: lo hacen por gusto, por emoción, para jugar a las atrapadas o simplemente para liberar energía.

Figura 9. *Tiempo de juego con los Independientes I y II*



Nota: Fotografía sacada del Instagram de la SEI (2025)

Además, como se mencionó anteriormente su imaginación y creatividad son notables, y lo reflejan en la constante invención de roles y juegos. A menudo, se convierten en personajes que ellos mismos crean o se inspiran en animales. También personifican a sus personajes favoritos de series que les encantan, como Sonic o Bluey, lo que da pie a nuevas historias compartidas. Para algunos, los animales son una fuente constante de interés: los nombran, los imitan y los integran en sus relatos cotidianos. Estos intereses no solo reflejan sus preferencias, sino que también les permiten vincularse con los demás, negociar ideas y construir escenarios comunes de juego. Así, este se convierte en un medio a través del cual pueden explorar, expresarse y aprender juntos cada día.

Por otro lado, se observa que los niños y niñas del nivel Independientes muestran algo que los adultos y adolescentes muchas veces solemos olvidar: la inclusión nace de lo cotidiano y se cultiva en el encuentro con el otro. Ellos no necesitan discursos ni explicaciones para aceptar al otro. No hay máscaras ni distancias en su manera de vincularse; simplemente comparten, invitan y conviven sin hacer diferencias. En su mundo, todos tienen un lugar. Entonces, es aquí donde cabe preguntarse: ¿en qué momento dejamos de relacionarnos así? ¿por qué, con los años, nos volvemos más selectivos para reconocer y acoger al otro?

Y en medio de esta travesía también se observa el lugar de la maestra titular y auxiliar pues, su presencia es una que orienta sin imponer, que acompaña sin restar autonomía y que abraza cuando se necesita compañía. Cuando los niños y niñas no logran llegar a acuerdos, recurren a ella con la certeza de que ayudará a encontrar una solución. En la escuela, todos (niños, niñas, maestras, familias, psicóloga, etc.) comparten un mismo nivel de diálogo. Si bien la maestra propone las experiencias del día y los acuerdos, son los niños y niñas quienes las llenan de sentido con sus palabras, sus propuestas y sus interacciones.

Ahora bien, durante la práctica fue posible evidenciar que si bien los niños y niñas de 4 años y 5 años reconocen y nombran las emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo, asco, sorpresa) tropiezan al transitarlas (como incluso nosotros solemos hacerlo). A veces, las ven como un estado permanente, atrapadas en frases como "X ha estado todo el día enojada" o "X es ira y tristeza", como si fueran identidades que nos definen. Otras veces, logran reconocer lo que sienten y dicen con firmeza: "estoy enojada" o "hoy estoy triste porque extraño a mis papás". Pero muchas veces el origen de esas emociones es un misterio para ellos. Les cuesta encontrar las causas y los efectos de sus acciones, descifrar el porqué de su tormenta interna y es allí cuando el desborde emocional se asoma con rudeza.

Pues, las emociones pueden surgir en cualquier momento del día, en cualquier segundo y cambiar de manera repentina. Un simple acontecimiento, como que un par rechace una invitación a jugar o no tener un juguete deseado puede generar diversas emociones. A veces, el enojo se instala con tanta intensidad que reaccionar con claridad y autocontrol se vuelve un reto para ellos. Frente a estas situaciones, es común que algunos niños y niñas respondan de forma impulsiva, por ejemplo, empujando o golpeando cuando alguien les quita un juguete, mientras que otros expresan su frustración y enojo a través del llanto. Estas reacciones, aunque son distintas, muestran expresiones y lenguajes legítimos de su mundo emocional.

Ante estas situaciones, y cuando el desborde emocional aparece, es ahí donde el papel

del adulto es fundamental. La maestra interviene como mediadora, ofreciendo herramientas para que los niños y niñas reconozcan, nombren y transiten sus emociones. Se generan acuerdos, se proponen alternativas para compartir y se fomenta la reflexión, se conversa con el niño o niña que reaccionó con fuerza para hacerle ver que existen otras maneras de resolver el conflicto, como el diálogo o la solicitud de ayuda. De esta forma, poco a poco, aprenden que sus emociones no los definen, sino que son corrientes que los atraviesan, y que con el tiempo pueden aprender a habitarlas, comprenderlas y transórmalas.

Como lo menciona la maestra titular del nivel Independientes II (véase el anexo 2):

Ante emociones intensas lo primero que intentamos hacer es encontrar la calma, para ello cantamos una canción acompañada del aleteo de la mariposa hasta sentirnos tranquilos (...). En otros momentos, es necesario tener un espacio para respirar y desde allí la invitación es a cambiar de espacio, caminar, sentarnos en un lugar tranquilo y conversar para encontrar la manera de volver y enfrentar las situaciones de la manera más asertiva posible. manera más asertiva posible. Por otra parte, en cada espacio tenemos acuerdos, y es muy importante tenerlos siempre presentes, ante cualquier conflicto nos detenemos, recordamos los acuerdos y progresivamente retomamos las experiencias en calma.

En este sentido, se evidencia cómo desde la cotidianidad se construyen rutas para acompañar las emociones, reconociéndolas sin reprimirlas, permitiendo su tránsito a través de la música, el movimiento, la palabra y la pausa. Este acompañamiento no solo se dirige a los niños y niñas, sino que también hace reflexionar a la maestra, quien, como ella misma expresa:

Considero que el principal reto ha sido que, para poder acompañar a los niños en el reconocimiento de sus emociones he tenido que trabajar en el reconocimiento de mis propias emociones (...). Si ante emociones intensas yo los invito a respirar y encontrar la calma, debo previamente brindarles un entorno tranquilo que les haga sentir esa

calma e igualmente sentirme en calma para poder acompañarlos y ayudarlos a nombrar lo que están sintiendo.

Esto demuestra la importancia de una práctica coherente, donde el adulto no solo orienta, sino que también se involucra y se dispone desde una emocionalidad consciente.

Asimismo, se hace evidente cómo las emociones habitan el cuerpo. Cuando algo les causa enojo a los niños y niñas ellos fruncen el ceño, aprietan los puños o golpean el suelo con los pies. Si se sienten tristes, encorvan la espalda, bajan la mirada y su voz se vuelve suave. En cambio, cuando están alegres, su cuerpo se expande: ríen con fuerza, saltan o corren sin parar y sus ojos brillan. Cada emoción se manifiesta visiblemente en su corporalidad, como si el cuerpo hablara por ellos, revelando pequeñas huellas de aquello que ocurre en su mundo interior. Aunque claro cada uno vive y expresa las emociones de manera particular "algunos se sienten mucho más seguros de decir a todo el mundo cómo se sienten, y otros, por el contrario, pueden llegar a reservarse lo que sienten y solamente compartirlo con las personas que les generan confianza" (entrevista maestra titular)

A modo de cierre, toda travesía tiene sus retos. Cada día los niños y niñas enfrentan diversos desafíos que moldean su manera de ser y estar en el mundo: sus cuerpos crecen, sus pensamientos se expanden, sus emociones se desbordan y sus lazos se tejen con hilos invisibles. Cada territorio que habitan (la casa, la escuela, la comunidad) deja su rastro en ellos. Por eso, en este viaje, el propósito es crear experiencias que siembren curiosidad, que despierten preguntas y abran horizontes para seguir explorando. Porque navegar no es solo moverse en el mar, sino también aprender a reconocer lo que sentimos a lo largo del viaje.

Entre lo visible y lo oculto (*Planteamiento de problema*)

Las emociones no siempre se expresan con palabras. A veces, son los gestos, los silencios o ciertas actitudes que revelan lo que los niños y niñas están atravesando. Lo que no se dice, lo que queda escondido tras una conducta o una mirada, también comunica. Esto aunque no es visible, condiciona la forma en que los niños y niñas habitan el mundo, se relacionan y sienten.

Ahora bien, situándonos en el contexto específico de los niños y niñas del nivel Independientes, las emociones desempeñan un papel fundamental en sus vidas, pues conviven con ellas día a día. Viven emociones intensas, a veces contradictorias, que les cuesta nombrar, comprender o expresar con claridad. Esto suele mostrarse en conflictos, desbordes emocionales y dificultades para construir relaciones empáticas con sus pares. Sin embargo, las emociones no siempre ocupan un lugar central en las propuestas pedagógicas dentro de las escuelas. Pues, muchas veces se espera que los niños “sepan” lo que sienten, sin antes haber recorrido caminos para nombrar, comprender y habitar sus emociones. Por lo que, lo emocional suele quedar relegado a lo invisible, a algo que interrumpe o incomoda.

Además, es importante reconocer que las emociones de los niños y niñas no surgen de manera aislada, sino que están influenciadas por sus contextos inmediatos. El hogar no es solo un espacio físico, es un territorio que deja huellas en el cuerpo. Las condiciones familiares (atravesadas por desigualdades sociales como la precariedad económica, los conflictos relacionales o la falta de apoyo afectivo) inciden de forma directa en cómo los niños y niñas experimentan, expresan y transitan sus emociones.

El cuerpo guarda gestos, miedos y afectos. Un niño que crece en un entorno inestable puede reaccionar con aislamiento o agresividad ante situaciones que despiertan esas memorias. Aquello que se vive y, muchas veces no se verbaliza, se manifiesta en el aula y esto requiere ser leído. Por ello, es fundamental entender que los niños llegan cargados de

vivencias familiares que los atraviesan, y que difícilmente podrán comprender por sí solos. No reconocer estas huellas invisibles es negar el papel que juega la escuela como espacio de contención, comprensión y resignificación de lo vivido.

Otro punto importante a mencionar es la transición entre la escuela maternal a otros niveles educativos. En muchos casos, este paso ocurre de manera brusca, generando una ruptura en la forma como los niños y niñas han sido acompañados. Se les exige adaptarse rápidamente a nuevas dinámicas escolares, muchas veces centradas en la disciplina y la productividad, lo que puede producir frustración y rechazo hacia la escuela.

Por otro lado, aunque en la SEI se promueve un acompañamiento afectivo y reflexivo por parte de las maestras y otros agentes educativos, se observa que estas estrategias requieren mayor continuidad, intencionalidad y conexión con los procesos individuales y colectivos de los niños y niñas. No basta con actuar frente al conflicto o el desborde, es necesario tejer rutas de acompañamiento emocional que duren en el tiempo, que reconozcan el valor de la pausa, la escucha y la presencia atenta del adulto. Pues, la educación emocional necesita de constancia, presencia y disposición por parte del adulto para escuchar, contener y acompañar.

Ahora bien, en medio de este escenario, emerge una pregunta que involucra de manera directa el lugar del maestro(a) en formación en biología en la educación inicial. ¿Qué hace una maestra de biología en este territorio? ¿por qué se sigue pensando que la enseñanza de la biología es solo para primaria o secundaria u otros escenarios? Estas preguntas incomodan porque ponen en tensión aquellas concepciones tradicionales que segmentan los saberes por edades y grados, reproduciendo la idea de que la biología es un conocimiento complejo, técnico y reservado para etapas posteriores. Esta lógica adultocéntrica ignora que los niños y niñas formulan preguntas sobre el cuerpo, los animales, las plantas, el cielo, etc. Por ello, lo que falta no es interés ni capacidad, sino un lenguaje distinto, más sensible, corporal y

vinculado a las experiencias propias de los niños y niñas. Creer que la enseñanza de la biología solo tiene sentido si se transmite como contenido técnico es negar su potencia, su potencia para acompañar la curiosidad, el asombro y la experiencia.

Así, reimaginar la enseñanza de la biología desde la educación inicial implica abrir un espacio donde lo sensible, lo corporal y lo cotidiano se encuentren con el conocimiento científico. Donde los niños y niñas puedan tocar, mirar, preguntar y sentirse parte del mundo natural. Reconocer esto permite ampliar las formas de enseñar- aprender, y además, fracturar la división que históricamente ha alejado a las infancias del conocimiento científico.

Para concluir, reconocer y comprender las emociones no es solo una urgencia que muchas veces pasa desapercibida, sino también una necesidad que atraviesa la vida de los niños y niñas (e incluso de nosotros mismos). Por eso, pensar la educación inicial desde una mirada que abrace lo que los niños sienten, viven y son, es también una forma de cuidar la vida. Es en ese camino donde todas las miradas y disciplinas (incluida la biología) pueden ser una oportunidad para habitar la infancia con más ternura, respeto y sentido.

Porque entre lo visible y lo oculto, entre lo que se dice y se calla, se tejen los hilos más delicados de la infancia, como un viaje que solo se entiende a medida que se recorre, y cuyo destino, a veces, solo a veces se revela durante la travesía.

La pregunta que nos mueve (*Pregunta problema*)

¿De qué manera el desarrollo de actividades artísticas en la SEI puede fortalecer el reconocimiento y comprensión de las emociones en los niños y niñas del nivel Independientes II y contribuir a la enseñanza de la biología en la primera infancia?

Rutas y destinos: Guiando el viaje (*Objetivos*)

El gran destino (*Objetivo general*)

Sistematizar la práctica pedagógica "Navegando por mis Emociones (...)" con el fin de fortalecer el reconocimiento y la comprensión de las emociones a través de actividades artísticas y corporales con niños y niñas del nivel independientes II de la SEI

Las rutas hacia el destino (*Objetivos específicos*)

1. Indagar cómo se han integrado estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de las emociones y cómo contribuyen a la enseñanza de la biología en la primera infancia.
2. Desarrollar actividades basadas en el arte y la exploración corporal que permitan a los niños y niñas reconocer sus emociones y comprender cómo se manifiestan en su cuerpo.
3. Develar los aportes y reflexiones de la práctica pedagógica, destacando sus posibles contribuciones a la enseñanza de la biología en la primera infancia, a través de la sistematización de la experiencia.

La razón del viaje: por qué zarpar (*Justificación*)

Cuando se habla de la infancia, muchas veces se la reduce a representaciones que distorsionan sus necesidades y capacidades reales. La infancia ha sido vista, desde ciertos discursos, como un proyecto a futuro, sin reconocer a los niños y niñas como sujetos plenos, con emociones, singularidades y derechos. Como si fuera una etapa por completar. Se les ha mirado como "capital humano", con la expectativa de que contribuyan algún día al desarrollo económico. Este enfoque economicista y utilitarista se refleja claramente en políticas públicas como el Documento Conpes 109 Social "Colombia por la Primera Infancia", que afirma que "la educación inicial posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante tanto para el desarrollo humano como para el económico". Así, la educación

inicial se presenta como una inversión estratégica para el futuro, priorizando el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a la productividad, mientras se ignoran otras dimensiones igual de esenciales, como la emocional, la afectiva y la social.

Además, según Philippe Ariés (1987) según Rubio & Heredia (2023) persiste la idea de que los niños y niñas son "adultos en miniatura", una concepción que ha marcado tanto sus relaciones como las expectativas sociales sobre ellos. Bajo esta mirada, la infancia es vista como una etapa incompleta, donde se espera que los niños "obedezcan", "entiendan" y "controlen" sin ser realmente escuchados o reconocidos por lo que son: niños y niñas. Aunque estas ideas puedan parecer del pasado, permanecen ocultas, en la prácticas cotidianas. Se sigue asumiendo que los adultos poseen el saber legítimo, y que el rol del niño es aprender a obedecer, a adaptarse, a callar. Esto ha generado prácticas que no solo ignoran, sino que subestiman las verdaderas necesidades de las infancias.

El reconocimiento de las emociones en el aula de educación inicial es un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas. La expresión emocional permite que los niños construyan vínculos seguros, exploren su entorno con confianza y desarrollen habilidades sociales esenciales para su vida presente y futura. Pues, como señala Ureña (s.f) "es precisamente en la etapa de educación infantil, cuando empiezan a desarrollarse las habilidades emociones, por lo que la apertura emocional es total" (p. 15), por ello es importante que desde las primeras etapas de la vida se vayan educando.

Cuando el mundo emocional de los niños es acompañado con sensibilidad, no solo se favorece su bienestar, sino que también se potencia su curiosidad, su creatividad y su disposición al aprendizaje. Reconocer una emoción, nombrarla y validarla abre caminos para la construcción de un sentido de sí mismos más seguro y autónomo.

La importancia de enseñar las emociones en la primera infancia radica en que durante estos primeros años se configuran los cimientos del ser social y afectivo que cada niño será en

el futuro. Las emociones atraviesan todos los procesos de aprendizaje, moldean la manera en que se interpreta el entorno y se construyen los vínculos con los otros. Según Leiva & Quintero (2015), la falta de reconocimiento emocional puede derivar en conductas de retraimiento, agresividad o desmotivación, afectando directamente el bienestar psicológico y social de los niños. Enseñar a reconocer, nombrar y transitar las emociones desde el aula no solo fortalece la autoestima y la empatía, sino que permite construir comunidades educativas más respetuosas y solidarias. Así, la educación emocional se vuelve parte de una pedagogía que abraza la vida en todas sus dimensiones, y no solo como preparación para un futuro productivo.

Este trabajo nace precisamente de esa urgencia: la necesidad de visibilizar las emociones en la infancia como parte esencial de su forma de estar en el mundo. A partir de la experiencia en la Sección de Educación Inicial (SEI) del IPN, y específicamente con el grupo de Independientes, se hace evidente que los niños y niñas transitan emociones intensas que no siempre logran nombrar o comprender. Los gestos, los silencios, los desbordes o los juegos simbólicos revelan aquello que a veces no puede decirse con palabras. Si las emociones no son leídas ni acompañadas, corren el riesgo de ser ignoradas o malinterpretadas. Por ello, esta propuesta busca aportar una mirada que abraza lo emocional como parte central del trabajo pedagógico, reconociendo que el acompañamiento no puede reducirse a momentos aislados, sino que requiere continuidad, sensibilidad y presencia del adulto.

Desde mi lugar como maestra en formación en biología, este trabajo también propone una ruptura con las concepciones tradicionales que reservan la enseñanza de la biología para etapas posteriores, como si los niños y niñas no fueran capaces de asombrarse, cuestionar o vincularse con el mundo natural. Al contrario, la infancia está llena de preguntas sobre el cuerpo, los animales, los ciclos de la vida o los fenómenos del entorno. Reimaginar la enseñanza de la biología sensible y situada implica habitar un lenguaje más cercano a lo

corporal, a lo emocional y a lo cotidiano. De esta forma, el conocimiento biológico se presenta como un puente para explorar el mundo con curiosidad, respeto y afecto. Así, esta propuesta no solo busca dar lugar a las emociones en la educación inicial, sino también abrir un camino para que la enseñanza de la biología se piense como una posibilidad real y transformadora en la formación integral de los niños y niñas.

Otros caminos explorados: las huellas de otros navegantes (*Antecedentes*)

Antes de trazar el propio camino, es necesario detenerse a mirar las huellas que otros han dejado en esta misma búsqueda. Cada investigación revisada representa una travesía única: algunas intentan comprender el mundo emocional de la infancia desde diversos lenguajes, enfoques y territorios; otras, en cambio, se detienen a recordar, resignificar y reflexionar sobre la práctica pedagógica vivida.

Así, en esta revisión de antecedentes se identifican dos rutas principales que orientan y dan sentido al presente trabajo: La sistematización de experiencias de práctica pedagógica y las estrategias pedagógicas para el reconocimiento de las emociones. Estas categorías sirvieron como brújula para seleccionar, analizar y organizar las investigaciones consultadas, posibilitando establecer conexiones y reflexiones significativas en torno a cada uno de sus hallazgos.

A continuación, se presentan ocho antecedentes, tanto a nivel nacional como internacional, que constituyen huellas valiosas en este viaje. Cada uno de ellos aporta elementos teóricos y prácticos para comprender cómo se ha abordado el reconocimiento de las emociones en la primera infancia y brinda referentes clave para el análisis de la práctica pedagógica que aquí se sistematiza. Estos trabajos dejan valiosas pistas para seguir explorando y resignificando la práctica pedagógica, como parte de un camino aún en construcción.

Relacionados con la sistematización de experiencias de práctica pedagógicas

Dentro de esta categoría se encuentra el trabajo de grado de Cortés C y García L, (2016), titulado *"Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional"*. Este trabajo tuvo como objetivo sistematizar las experiencias y prácticas alrededor de los vínculos afectivos y emociones que las maestras tejieron con los bebés de la escuela maternal entre 2008 y 2016-1, a través de observaciones, análisis e interpretaciones. La investigación se orientó bajo una metodología cualitativa, asumiendo la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación. Mediante entrevistas y diarios de campo, se recolectó información que permitió reconstruir y analizar dichas experiencias, siguiendo los postulados de Óscar Jara.

Este trabajo resalta la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación que permite visibilizar y reconocer los saberes y experiencias cotidianas que, al ser reflexionadas, analizadas e interpretadas, generan nuevos conocimientos. Asimismo, reconocen la importancia de la relación y los vínculos que las maestras de las escuela tejen con los niños y las niñas, otorgándoles sentido a través de sus propias experiencias de práctica pedagógica, haciéndola significativa tanto a nivel profesional y pedagógica como a nivel personal, pues como mencionan: "como se evidencio es imposible dejar por fuera esa parte humana y social que todos tenemos, mucha más al trabajar con otros seres humanos llenos de emociones y sentimientos" (p. 36). Por ello, el desarrollo afectivo adquiere especial relevancia, ya que viene cargado de afecto y emociones de las cuales es imposible desligarse.

Por último, se concluye que mediante la sistematización alrededor de las experiencias de las maestras y sus intercambios de saberes, no solo se pueden obtener aportes para el campo teórico y generar debates en torno a la educación inicial y la primera infancia, sino que

también se abren nuevas posibilidades para generar conocimiento en un campo que ha sido poco estudiado.

Otro ejercicio investigativo relevante en esta categoría es el trabajo de grado de Cruz A (2019) titulado *"Ilustración Infantil y Cuidado del Territorio Escolar"*, de la línea de Investigación Bioarte de la Licenciatura de Biología de la UPN. Cuyo objetivo principal estuvo encaminado a fortalecer la consolidación del territorio escolar en la Institución Educativa Distrital Rafael Núñez, a partir de la enseñanza de la biología en contexto con estudiantes de grado 702. En este trabajo, se utilizó la Sistematización de Experiencias, como una herramienta para construir conocimiento a partir de "volver a pasar de manera reflexionada por los trayectos recorridos durante el trabajo de grado" (p. 63). Además, se reconoció la importancia de la participación de la comunidad educativa, pues se plantea que se deben validar sus opiniones y saberes como verdaderos conocimientos

El trabajo resalta cómo la sistematización de experiencias en este caso de la práctica pedagógica no es solo una mirada anecdótica de lo sucedido, sino que permite enfocarse en los aprendizajes que estas experiencias dejan, permitiendo reflexionar sobre el quehacer del maestro y enriquecer la enseñanza de la biología en contexto. Además, se menciona cómo a través de la ilustración infantil, los estudiantes reconfiguraron su percepción de la escuela, pasando de considerarla una "cárcel" a comprenderla como un territorio vivo, lleno de relaciones, emociones y aprendizajes, vinculando las nociones acerca de la vida y lo vivo con una apropiación significativa de la escuela como territorio.

Para concluir, se halla el trabajo de grado de Cortes N, (2024) titulado *"Danza teatral: Conociendo y Valorando las principales funciones del perezoso de dos dedos con niños del nivel independientes de la sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional (Escuela Maternal"*, realizado en el marco de la línea de Investigación Bioarte de la Licenciatura de Biología de la UPN. Este trabajo tuvo como objetivo aportar una propuesta pedagógica para

el reconocimiento del oso perezoso de dos dedos (*Choloepus hoffmanni*) y sus interacciones por medio de la danza teatral. La metodología empleada se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo, articulado con principios del enfoque constructivista y la propuesta Waldorf, promoviendo aprendizajes significativos a partir del arte, la naturaleza y el juego. La experiencia se organizó en tres fases: el reconocimiento de las interacciones ecológicas, características y amenazas del oso perezoso de dos dedos, el trabajo corporal con los niños y la creación de una puesta en escena desde la danza teatral.

Este trabajo constituye un antecedente relevante en el campo de la sistematización de experiencias de práctica pedagógica, al documentar y reflexionar sobre un proceso educativo vivido desde la sensibilidad del cuerpo y el arte. Aunque no se menciona explícitamente el concepto de sistematización, se desarrolla una reconstrucción reflexiva de la práctica, en la que la maestra en formación reconoce los sentidos pedagógicos del arte en la infancia y su potencial para acercar a los niños al conocimiento biológico. Como señala la autora, "la danza teatral ayuda a los niños a explorar y comprender mejor sus emociones y sentimientos, permitiéndoles concentrarse en su vida y en la de los demás" (p. 22). Esta afirmación muestra cómo la estrategia utilizada favorece un espacio para la construcción subjetiva, acercando a los niños tanto a la naturaleza como al cuidado del perezoso.

Relacionados con estrategias pedagógicas para el reconocimiento de las emociones

Para esta categoría se encuentra el trabajo de Arbeláez y Betancourth (2018) titulado "*Cartografía de las emociones. Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas*". Este trabajo tiene como objetivo cartografiar las emociones a través de su reconocimiento y regulación en las interacciones escolares, desarrollando en los niños la capacidad de percibir el carácter humano y la sensibilidad para ver la vida desde otra perspectiva. En este, se concluye que los talleres de cartografía permiten reconocer que cada

uno (niño, niñas, joven) lleva consigo una historia y geografía emocional a partir de creencias e interpretaciones sobre lo que viven, posibilitando reconstruir las memorias y huellas que han dejado las diversas experiencias que han rodeado sus vidas.

Además, se encuentra el trabajo de grado de Rodríguez L, (2022) titulado *"Cartografía Corporal: Estrategia Didáctica para el Aprendizaje del Funcionamiento de las Emociones Orientada a la Promoción y Bienestar Emocional en Estudiantes de 5"*, cuyo objetivo se centra en proponer la cartografía corporal como una estrategia didáctica para el aprendizaje del funcionamiento de las emociones que aporte a la promoción y bienestar emocional, respondiendo a la situación actual de salud emocional en la infancia del territorio colombiano. Se utiliza un enfoque cualitativo y la investigación se desarrolló en 4 fases. Rodríguez, dentro de su trabajo resalta la importancia de integrar la cartografía corporal como una estrategia didáctica en el campo educativo pues, reconoce que posibilita abordar de manera integral el conocimiento. También, menciona la relevancia de abordar esta temática en el ámbito educativo al contribuir no solo en su formación académica, sino también en su formación personal. Por último, considera importante el reconocimiento del cuerpo identificando cambios o conductas, para que los estudiantes logren apropiarse de su cuerpo y cuidar de él.

Ahora bien, también se encuentra el trabajo de grado de Zurrón, (s.f) titulado *"La importancia de las emociones en el aula. Propuesta educativa para educación primaria"*. En este trabajo, se busca promover el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de primaria a través de una propuesta fundamentada en un enfoque experiencial y participativo, donde los niños y niñas son protagonistas de su aprendizaje. Emplea estrategias didácticas como juegos, técnicas de relajación, cuentos, etc. La autora, tras analizar la educación emocional en el aula, resalta la importancia de reconocer la diversidad emocional de cada niño y la necesidad de la participación activa de las familias en este proceso. Se enfatiza en los beneficios de iniciar la educación emocional desde edades tempranas para fomentar el

desarrollo integral.

Asimismo, se halla el trabajo de Poveda Y & Triana A, (2022) titulado *"Propuesta Pedagógica Emocionarte: Reconocimiento de las emociones por medio del arte"*. Se orienta a diseñar e implementar experiencias pedagógicas alrededor de la literatura, el dibujo, la pintura, y la música para fortalecer la comprensión y el manejo de las emociones en los niños y niñas del grado transición del IED Colegio Aquileo Parra. Su ruta metodológica se desarrolló en cuatro fases o momentos, organizados para guiar la propuesta de manera estructurada.

A partir de la implementación de esta propuesta pedagógica demostró que los niños y niñas identifican y reconocen las emociones básicas positivas y las emociones básicas negativas a través de gestos y posturas corporales. Además, se encuentra que al existir un acercamiento con la literatura infantil, se posibilita la expresión de emociones de manera significativa contribuyendo al desarrollo emocional de los niños y niñas. Del mismo modo, se destaca que la música, las imágenes o pinturas poseen un gran potencial para generar emociones, actuando como un factor de motivación. Es así, como se concluye que por medio de las manifestaciones artísticas se incentiva la imaginación, la creatividad, la capacidad de escucha y el pensamiento crítico, aspectos que a su vez, favorecen el reconocimiento y expresión de las emociones y apoya el desarrollo integral de los niños y niñas.

Otro trabajo de investigación hallado es el titulado *"Sistematización: descubriendo y fomentando la Inteligencia Emocional en los niños desde la Imaginación y la Fantasía"* de Sala M, Sánchez J & Saavedra M, (2015). El objetivo de este trabajo se basó en retomar e identificar las acciones más significantes de una práctica pedagógica sobre la "inteligencia emocional" desarrollada en el jardín B del Hogar Infantil Pentagrama, destacando los elementos que la convirtieron en una experiencia positiva. Se enfocaron en lo importante que era trabajar y dar a conocer las emociones a los niños desde edades tempranas, como el preescolar, fomentando capacidades para expresarlas de una forma asertiva para tener una

mejor vida en sociedad.

En el trabajo se enfatiza acerca de la necesidad e importancia de enseñarles a los niños y niñas a manejar sus emociones desde la primera infancia, brindándoles herramientas que les permitan el manejo de estas, y contribuyendo de este modo a su desarrollo integral. Asimismo, se destaca que la escuela no debe fundamentar su educación solamente en lo académico, sino debe enfocarse también en el desarrollo afectivo, emocional y moral. Por último, se resalta cómo la inteligencia emocional despierta en los niños y niñas habilidades sociales que les permite establecer relaciones fructíferas, facilitando la convivencia social y relaciones respetuosas, en donde los niños puedan comprender, aceptar y valorar al otro como portador de sentimientos y emociones, además de ideas.

Rumbo a la comprensión: siete faros que iluminan nuestro viaje (*Marco Teórico*)

Toda investigación requiere de referentes que orienten el camino, como faros que iluminan la búsqueda y permiten trazar rutas más claras. En este caso, se busca comprender cómo distintos elementos, como la educación, el cuerpo y el entorno, moldean la manera en que los niños y niñas perciben y habitan el mundo. Pues, estos factores no actúan de forma aislada, sino que interactúan y convergen en la formación de subjetividades, influyendo en la manera en que los niños y niñas caminan por el mundo, expresan sus emociones y se relacionan con su entorno.

A continuación, se presentan los principales conceptos teóricos que sustentan este trabajo, entre ellos, la educación inicial, las emociones, la educación emocional, el cuerpo, la teoría de las cinco pieles de Hundertwasser, las prácticas artísticas y la sistematización de experiencias.

Educación Inicial

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres

humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos, entre otros. Este proceso va más allá de simplemente aprender habilidades sociales o emocionales; es un período crucial para la construcción de su identidad, donde también comienzan a hacer preguntas, a indagar sobre el mundo que los rodea y a descubrir diferentes formas de expresión que serán fundamentales en su desarrollo integral. (MEN, 2014, p. 11)

Sin embargo, cabe mencionar que a lo largo del tiempo, la Educación Inicial (EI) ha sido vista de manera limitada, reduciéndola a un espacio de cuidado antes que a una etapa fundamental en el desarrollo humano. Con frecuencia, su propósito se ha vinculado más con la necesidad de atender y cuidar de los niños y niñas mientras sus familias trabajan que con el derecho de la infancia a crecer en entornos enriquecedores (Vargas S, s.f., p. 8). Esto ha llevado a que se le perciba como un servicio asistencial, minimizando su impacto en la construcción de subjetividades y en el desarrollo integral. Sin embargo, la primera infancia es un período decisivo en el que se cimentan las bases del pensamiento, la identidad y la forma de relacionarse con el mundo. Esto hace necesario repensarla no solo como un derecho fundamental, sino también como una responsabilidad social y educativa.

Así, la EI es mucho más que el primer acercamiento a la escuela; es el territorio donde se gestan las primeras experiencias que marcarán la vida de cada niño y niña. Es una etapa que va desde la concepción hasta los seis años, en la que el desarrollo no sigue un solo camino, sino que se abre en muchas direcciones, impulsado por el juego, la curiosidad, el afecto y el contacto con los demás. Cada niño tiene su propio ritmo, sus maneras de sentir, pensar y expresarse, y por eso educar en esta etapa significa acoger esa singularidad

y ofrecer espacios que cuiden, pero también que inspiren, que despierten creatividad, que acompañen la construcción de su identidad y les permitan ser. (MEN, 2014, pp. 47-48).

Asimismo, se plantea que:

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (MEN, 2014, p. 11)

Estas actividades rectoras (el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte) son constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se presentan como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego refleja el contexto cultural y social de una comunidad, y en él se manifiesta cómo los niños representan y comprenden lo que ocurre en su entorno. La literatura, tanto oral como escrita, forman parte del acervo cultural de la familia y su contexto. La exploración del medio, por su parte, les permite entender cómo lo natural, lo social y lo cultural están interconectados, por lo que es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor. Finalmente, el arte les abre la puerta a los diversos lenguajes artísticos como la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático. (pp. 11-12)

A través de estas actividades, la primera infancia se convierte en una etapa de descubrimientos constantes, en el que el mundo se explora con la mirada, las manos, la voz y el cuerpo entero. Cada nueva experiencia, desde el sonido de una palabra hasta la textura de un objeto, deja una huella en su desarrollo, configurando su manera de percibir, sentir y comprender el entorno. No se trata solo de recibir estímulos, sino de interactuar con ellos, de encontrar sentido en cada acción y en cada relación.

En este sentido, en esta etapa, el aprendizaje no se reduce a la acumulación de conocimientos, sino que se orienta hacia la construcción de una comprensión del mundo, de los otros y de sí mismos. Entonces, si cada experiencia temprana deja una marca en la manera en que los niños habitan y comprenden el mundo, ¿no deberíamos preguntarnos qué tipo espacios y vínculos les ofrecemos en sus primeros años? Aprender a convivir, a interpretar lo nuevo y a dotar de significado la experiencia es tan esencial como cualquier contenido académico (Vargas S, s.f., p. 11).

Por ello, hablar de EI es hablar de vínculos, de interacciones que modelan no solo el conocimiento, sino también la forma en que los niños aprenden a relacionarse con el mundo. Aquí se construyen las primeras competencias que los acompañarán a lo largo de la vida, la capacidad de expresarse, de resolver problemas, de convivir con otros. Es en esta etapa donde se consolidan las bases del pensamiento, la autonomía y la curiosidad, elementos esenciales para afrontar el futuro con confianza y creatividad. Más que una preparación para la educación formal, la EI es el cimiento sobre el que se edifica la capacidad de aprender, comprender y transformar la realidad.

Pero además de esto, la EI es, sobre todo, un espacio donde se cultivan valores, donde se aprende a ser y a estar con los demás. Aquí se afianzan las primeras nociones de identidad y pertenencia, se refuerzan la autonomía y la seguridad emocional, y se siembran las raíces que sostendrán a cada niño y niña en su crecimiento. Por ello, esta etapa no debe verse como un paso previo a la escolarización, sino como un proceso en sí mismo, en el que se configuran las bases de la vida, del aprendizaje y de la construcción del ser.

Emociones

Una mirada general

Desde los primeros latidos hasta el último suspiro, las emociones nos habitan. Son parte de nosotros, de lo que somos, del modo en que vivimos, recordamos, soñamos y nos

relacionamos con el mundo. Están presentes en cada momento, nos acompañan en cualquier espacio y tiempo: en el hogar, en la escuela, en nuestro entorno. Son ellas las que tejen la trama invisible de nuestro ser.

Pero aunque las emociones nos habitan, nos atraviesan y dan sentido a nuestra existencia, definir las sigue siendo un desafío. Las emociones se viven más de lo que se explican. Se sienten en el cuerpo, en la piel, en la memoria. Son experiencias antes que conceptos, ¿cómo encerrar en un término lo que se siente?

Y, sin embargo, la necesidad de comprenderlas ha acompañado al ser humano desde siempre y se ha buscado definir las desde distintas disciplinas. Darwin (1872) las consideró como innatas y dotadas de una función adaptativa crucial para la supervivencia. Cannon (1927) señaló que las emociones surgen de la activación de áreas específicas del cerebro. Y, para Freud (1916), como estados internos derivados de conflictos y experiencias tempranas, sujetos a represión y modificación consciente e inconsciente.

Otra mirada es la que ofrece Humberto Maturana, quien considera que las emociones son fenómenos biológicos fundamentales que forman la base de toda actividad humana. Según él, no se trata de respuestas aisladas, sino de disposiciones corporales que condicionan nuestras formas de actuar, percibir y relacionarnos: "las emociones son disposiciones corporales dinámicas que especifican, en cada momento, el dominio de acciones en que nos movemos" (Maturana, 2001, p. 7). Desde esta perspectiva, vivir es también emocionar, y cada emoción configura el modo en que habitamos el presente.

Las emociones están cargadas de ambigüedad, a pesar de ser tan cotidianas en nuestras vidas. Paradójicamente, solo una parte de lo que sentimos puede ponerse en palabras. Vivimos con ellas cada día, pero seguimos preguntándonos qué son. Y tal vez, esa sea precisamente su esencia: no se trata de definir las de forma exacta, sino de aprender a habitarlas, reconocerlas, darles un lugar en nuestra vida y en nuestras relaciones con los

otros.

Ahora bien, ¿cuáles son las funciones que cumplen las emociones? Para responder a esta pregunta, se puede retomar lo propuesto por Mora (2008), quien resume su importancia a través de lo que denomina los “siete pilares básicos de las emociones”. Estos pilares reflejan cómo las emociones son fundamentales para la vida y la adaptación del ser humano:

1. Permiten alejarnos de lo que puede dañarnos y acercarnos a lo que resulta placentero o beneficioso para nuestra supervivencia.
2. Hacen que nuestras respuestas no sean rígidas, sino flexibles y adaptables ante distintas situaciones.
3. Alertan al organismo en su totalidad ante un estímulo específico, preparando al cuerpo para reaccionar.
4. Estimulan la curiosidad y el deseo de explorar, ampliando el marco de seguridad del individuo.
5. Funcionan como un lenguaje que facilita la comunicación entre personas y la creación de vínculos afectivos.
6. Sirven para almacenar y evocar memorias, ya que los eventos cargados emocionalmente suelen recordarse con mayor claridad.
7. Participan activamente en el razonamiento, influyendo directamente en los procesos de toma de decisiones. (Mora, 2008, en Bisquerra et al., 2012, pp. 17-18)

A pesar de la diversidad de definiciones que son posibles de encontrar, hay algo claro en esto y es que las emociones son esenciales para la existencia humana. Sostienen lo que pensamos, sentimos y hacemos; son la base de nuestra vida biológica, cognitiva y social. Comprenderlas (o al menos detenernos a habitarlas) se vuelve entonces algo necesario, un acto de cuidado hacia nosotros mismos y hacia los otros.

Pero ¿cómo se nombran? ¿cómo se clasifican esas emociones que nos habitan con

tanta intensidad? ¿existen unas más comunes que otras? Para comenzar a responder estas preguntas, es necesario acercarnos a las llamadas emociones básicas, aquellas que emergen desde los primeros momentos de vida y que, de algún modo, delinean nuestra manera de estar y de sentir el mundo.

Las emociones básicas

Nombrar es un intento para comprender. Las emociones pueden ser nombradas, agrupadas y clasificadas, no con el fin de encerrarlas, sino para entender sus movimientos, sus efectos y sus formas de manifestarse en nuestras vidas. Como quien observa un cielo estrellado e intenta identificar constelaciones, al nombrar buscamos orientarnos bajo el universo que llevamos dentro.

Así, las llamadas emociones básicas son aquellas que nos habitan desde el inicio, desde el momento en que nacemos. Se expresan con fuerza en el rostro, el cuerpo y la mirada. Son emociones primarias, universales, compartidas por toda la humanidad...e incluso por otras especies.

El psicólogo Paul Ekman, reconocido por sus investigaciones sobre las emociones y su expresión facial, planteó que los seres humanos comparten un conjunto de emociones básicas que pueden ser reconocidas universalmente, independientemente de la cultura. Esto respalda la hipótesis de Darwin sobre su origen biológico (Valderrama, 2015, p 18). A partir de sus estudios, Ekman identificó seis emociones básicas: alegría, ira, tristeza, miedo, asco y sorpresa. En la Tabla 1 se presenta una descripción general de cada una de ellas.

Tabla 1. Descripción de las 6 emociones básicas propuestas por Ekman.

Emoción	Descripción General	Expresión facial típica	Función
Alegría	Sensación de bienestar y disfrute.	Sonrisa, mejillas elevadas, ojos brillantes.	Favorece vínculos sociales y cooperación.
Tristeza	Estado de pérdida o desánimo.	Ceño caído, mirada baja, comisuras de los labios	Promueve la introspección y el apoyo

		hacia abajo.	social.
Miedo	Respuesta ante una amenaza o peligro.	Ojos muy abiertos, cejas elevadas, boca entreabierta.	Prepara al cuerpo para huir o protegerse.
Ira	Reacción ante una injusticia o bloqueo	Cejas fruncidas, mandíbula tensa, mirada fija.	Motiva la defensa o el cambio frente a un obstáculo.
Asco	Rechazo ante algo considerado ofensivo, desagradable o dañino.	Nariz fruncida, labios levantados.	Evita el contacto con sustancias peligrosas o dañinas.
Sorpresa	Reacción ante un evento inesperado.	Cejas elevadas, ojos muy abiertos, boca abierta.	Facilita la atención y la exploración de lo nuevo.

Nota: Esta tabla fue realizada por Hernández D, (2025)

Además de identificarlas, Ekman propuso que estas emociones comparten un conjunto de características particulares (Pinedo & Canal, 2020, p. 203). Entre ellas destaca once: su forma de expresión reconocible en todos los seres humanos, su aparición automática ante ciertos estímulos, su asociación con respuestas fisiológicas específicas, su aparición ante situaciones similares sin importar la cultura y su manifestación en otras especies de primates. Surgen con rapidez, duran poco, e irrumpen sin aviso previo, se vinculan con imágenes, recuerdos o pensamientos únicos, y todas ellas se viven como experiencias subjetivas distintivas. (Ekman, 1999, p. 56)

Si bien estas características son comunes en las emociones, cada una de ellas adquiere matices propios en cuanto a su intensidad, significación y forma de manifestarse. Justamente, esta propuesta de clasificación de Ekman servirá de marco de referencia para los talleres/experiencias que se presentan en este trabajo. No se trata de encasillar lo que sentimos, sino de contar con una base para reconocer, nombrar y profundizar en esas emociones que nos atraviesan y nos constituyen.

Por otro lado, otra de las formas más comunes de organizarlas es a partir de su valencia, es decir: emociones positivas, negativas y ambiguas. Pero, como bien se menciona "no significa que sean buenas o malas, sino que son positivas o negativas en función del bienestar o malestar que nos provocan" (Obiols & Bisquerra, 2006, p.33 en Cortés, Delgado & Penagos, 2020, p. 32). Bajo esta mirada, emociones como la alegría o el amor suelen ubicarse en el lado luminoso; mientras que el miedo, la rabia o la tristeza se ubican en el lado más oscuro. Algunas, como la sorpresa, se consideran ambiguas, ya que pueden transformarse en una u otra dirección dependiendo del contexto y del cuerpo que las siente.

Emociones negativas. Son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.

Emociones positivas. Son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidad.

Emociones ambiguas. Emociones que no caben en una sola categoría. su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas (Lazarus, 1991, p. 82 en Bisquerra, 2009, p. 73)

En resumen, las emociones básicas, aunque universales, nos atraviesan a todos, como un lenguaje primario que no necesita palabras para ser comprendido. Reconocerlas y nombrarlas nos permite entender lo que sentimos, dándonos herramientas para interpretar nuestras reacciones y transformarlas.

Las emociones en la primera infancia

Después de adentrarnos a qué son las emociones y cómo se clasifican, es momento de detenernos en una etapa de la vida donde el sentir se manifiesta con particular intensidad

y transparencia: la infancia. ¿Cómo se viven las emociones cuando el cuerpo es el primer lenguaje? ¿Cómo se expresan las emociones en los primeros años de vida, cuando aún se está aprendiendo a nombrarlas?

En la primera infancia, las emociones se viven con todo el cuerpo, con toda el alma. Se experimentan de forma intensa, directa y espontánea, muchas veces sin el paso previo a la palabra. Un niño de cuatro años puede transitar del llanto a la risa en cuestión de segundos, y lo que para el adulto podría parecer una exageración, para él es simplemente una manera genuina y legítima de sentir. En esta etapa, las emociones no se esconden ni se regulan bajo el peso de normas sociales, más bien, se despliegan a cielo abierto, buscando ser reconocidas, acogidas y nombradas.

En esta etapa, los niños y niñas viven anclados en el presente. No anticipan el futuro ni cargan con el pasado: su tiempo es el ahora, inmediato y vibrante. Su pensamiento sigue una lógica propia, egocéntrica y mágica. En su mundo, lo bueno es intensamente bueno, lo malo es muy malo, y los peligros muchas veces no existen porque la magia lo puede todo. El universo que habitan se parece a un cuento en el que ellos son los protagonistas, capaces de transformar la realidad con un deseo, una palabra o un gesto. (Chías & Zurita, 2009, p. 24)

Además, como afirma Aresté (2015), el desarrollo emocional de los niños y niñas de cuatro años avanza de la mano con su desarrollo físico y cognitivo. A esta edad, las emociones sociales comienzan a cobrar protagonismo, ya que los vínculos se expanden más allá del hogar: aparecen en la escuela, en el parque, con los otros. En estos nuevos escenarios relacionales, se teje un universo emocional más amplio, donde la alegría, el afecto, el miedo, la rabia, la sorpresa y la tristeza se vuelven emociones cada vez más frecuentes (p. 21).

La autora también señala que la expresión emocional en esta etapa presenta rasgos muy particulares. Se trata de emociones que brotan con fuerza y sin filtros. Entre sus

características más notables, se puede destacar las siguientes:

- Se manifiestan con gran intensidad y frecuencia, reaccionando con la misma fuerza ante lo pequeño y lo grande, sin jerarquías de importancia.
- Cambian de estado emocional rápidamente, sin transiciones visibles: de la risa al enojo, del entusiasmo al llanto.
- Se expresan de forma sonora y visible: a través del cuerpo, del llanto, de los gritos, de los gestos, de la mirada.
- Aún no cuentan con un control consciente de sus emociones, por lo que no las reprimen ni las camuflan socialmente.
- Les resulta más fácil reconocer y nombrar emociones agradables; las desagradables suelen ser confusas, difíciles de identificar o aceptar.
- Comprenden antes el lenguaje no verbal que el verbal, por lo que los gestos, el tono de voz y el contacto visual son claves en la comunicación emocional.
- No siempre comprenden el porqué de lo que sienten, lo que puede generar frustración, confusión o comportamientos que los adultos interpretan (erróneamente) como "malos" o "caprichosos" (Chías & Zurita, 2009)

Estas características no son limitaciones, sino señales de un desarrollo en marcha, de una subjetividad que se está formando. Por eso, el rol del adulto es acompañar sin juicio, ofrecer palabras cuando aún no llegan y sostener con afecto. Nombrar, contener, acompañar son tres verbos esenciales en la tarea de apoyar y comprender el sentir.

Educar las emociones en la infancia no significa imponer el control ni forzar el silencio. Tampoco es enseñar a "portarse bien". Es, en cambio, abrir espacios seguros para que el niño o la niña pueda habitar sus emociones sin miedo, reconocerlas, expresarlas y compartirlas. El cuerpo, el arte, el juego, la palabra y también el silencio pueden ser lenguajes legítimos desde donde las emociones circulan, se convierten y se integran.

Así, la educación inicial, como territorio de vínculos y afectos, tiene la enorme posibilidad (y responsabilidad) de cuidar esa dimensión emocional que sostiene toda experiencia humana. Porque sin un suelo afectivo fértil, el ser no florece en plenitud.

Educación emocional

"Enfadarse es fácil; pero hacerlo con la persona oportuna, en el momento oportuno y en la forma e intensidad adecuada, es un arte." (López, 2009 en Aresté, 2015, p.17)

Las emociones también habitan en la escuela. Aunque muchas veces se las ha dejado fuera del aula, están presentes en los silencios, en los conflictos, en las risas y en las miradas. Por eso, hablar de educación emocional es reconocer lo que siempre ha estado allí: la necesidad de enseñar y vivir no solo con la razón, sino también con el corazón.

Pero, antes de adentrarnos en el concepto de educación emocional, es importante reconocer su estrecha relación con la inteligencia emocional. La educación emocional, permite que tanto el cuerpo como la mente se preparen para enfrentar los estímulos, emociones y sentimientos que surgen en diversas situaciones (Cortés et al, 2020). Por su parte, la inteligencia emocional es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y nosotros mismos" (Goleman, 1999 en Aresté, 2015, p. 14). De este modo, la educación emocional no solo fomenta el desarrollo de esta capacidad, sino que también la fortalece y complementa.

Ahora bien, la educación emocional ha sido definida por Bisquerra (2000) como un "proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (Bisquerra, 2000 en Bisquerra 2009, p. 158). Esta mirada se vuelve fundamental en una

época donde las emociones, aunque intensas, muchas veces no encuentran espacio para expresarse ni ser comprendidas.

La educación emocional trata de dar respuesta a aquellas necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas con la educación formal. Problemas como la ansiedad, la baja autoestima, la violencia, la anorexia, el estrés o el consumo de sustancias en jóvenes, tienen muchas veces un origen emocional no atendido. Por ello, educar emocionalmente es una urgencia actual.

En este contexto, la educación emocional ha emergido en las últimas décadas como una respuesta necesaria y oportuna ante las demandas de una sociedad cada vez más compleja y exigente. Como lo señala Bisquerra (2005) "su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida. Es, por tanto, una educación para la vida" (p. 157)

Hablar de una educación para la vida implica repensar el sentido de la escuela. Porque la escuela históricamente se ha centrado en la transmisión de conocimientos y, ha descuidado aspectos fundamentales del ser humano como el manejo de las emociones, la autorregulación, la empatía o la resolución de conflictos (Bisquerra, 2005)

La vida, sin embargo, exige mucho más que conocimientos académicos: exige saber convivir, saber gestionar lo que sentimos, comunicarse sin herir, sostener la frustración y construir vínculos sanos. Una educación para la vida, entonces, es aquella que enseña a vivir con lo que sentimos, a cuidarnos y a cuidar al otro.

En este sentido, la educación emocional propone una educación para la vida, que potencie el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su dimensión cognitiva como emocional, afectiva y relacional.

Bisquerra (2009) lo reafirma mencionando que:

La educación debe preparar para la vida. Dicho de otra forma: la educación tiene

como finalidad el desarrollo humano para hacer posible la convivencia y el bienestar.

En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva (p. 158)

Por lo que, la educación emocional debe ser continua y permanente. Debe estar presente desde la educación inicial hasta la vida adulta. Las competencias emocionales se aprenden a lo largo del tiempo, en la cotidianidad del aula, en la interacción con el otro, en el acompañamiento. Una persona puede aprender contenidos académicos en un trimestre, pero el dominio de sus emociones requiere tiempo, acompañamiento y experiencia (Bisquerra, 2009, p. 159)

Ahora bien, según Bisquerra 2009, los objetivos de la educación emocional se derivan de las competencias emocionales básicas. Entre ellos se encuentran, de manera general: identificar las emociones en los demás, desarrollar la capacidad para regular las propias emociones, aumentar la tolerancia a la frustración, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, fortalecer la automotivación, adoptar una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir. (p. 163)

Asimismo, en la educación infantil, algunos de los objetivos que pueden lograrse según López (2005) son: favorecer el desarrollo integral, potenciar la autoestima, desarrollar la tolerancia a la frustración, mejorar la calidad de las relaciones sociales, desarrollar el control de la impulsividad, favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de ellos demás y fomentar la cohesión grupal. Para alcanzar estos objetivos, es clave la participación activa de toda la comunidad educativa, incluidas las familias y otros agentes educativos. (p.157)

Por ello, educar emocionalmente significa validar, nombrar y expresar lo que se siente. Significa enseñar a poner límites, a empatizar con el otro, a aceptarse a uno mismo y

a enfrentar los desafíos de la vida sin que se vea comprometida la autoestima (López, 2005, p. 156)

Y algo primordial: las emociones no son intangibles. Se encarnan en el cuerpo. Se expresan en la postura, en la voz, en la mirada, en los silencios. Por eso, no podemos hablar de educación emocional sin considerar al cuerpo como territorio sensible y expresivo. Comprender la emoción es también leer el cuerpo, habitarlo con conciencia, y reconocerlo.

El cuerpo como territorio

A lo largo de la historia, el cuerpo ha sido entendido como una estructura fija, un objeto biológico definido por su función y su forma. Se ha concebido como una máquina que responde a estímulos, algo que simplemente existe en el espacio. Pero, entonces, ¿cómo se comprende el cuerpo en este trabajo? El cuerpo no es solo materia, sino historia, memoria y vínculo. Es el primer territorio que habitamos, donde se inscriben experiencias, emociones y significados. No somos ajenos a él, lo construimos tanto como él nos construye a nosotros.

Desde una perspectiva fenomenológica, Maurice Merleau-Ponty plantea que el cuerpo no es un objeto entre otros, sino el punto de encuentro entre la percepción y la existencia, entre lo que sentimos y lo que somos (Merleau-Ponty, citado en Ferrada, 2019, p. 160). No hay un "yo" separado del cuerpo, sino un ser encarnado que se construye en la interacción con el mundo.

Esta concepción del cuerpo supera las ideas tradicionales que lo reducen a una máquina biológica. Merleau-Ponty plantea comprenderlo como una totalidad en la que lo tangible y lo intangible se entrelazan: el cuerpo siente, pero también es sentido, se mueve, pero a la vez es transformado por aquello con lo que entra en contacto (Merleau-Ponty, citado en Ferrada, 2019, p. 162). Así, cada experiencia deja una huella en él, convirtiéndolo en un tejido de relaciones, sentires y trayectorias.

Desde esta mirada, el cuerpo no es solo una entidad individual, sino también relacional.

No existimos aislados, nuestra corporeidad nos vincula con otros y con el entorno mismo. Merleau-Ponty sostiene que nuestra relación con el mundo es de co-pertenencia: el mundo está en nosotros tanto como nosotros estamos en el mundo (Ferrada, 2019, p. 165). Esto implica que el cuerpo no solo se adapta a los espacios que habita, sino que también los transforma y es transformado por ellos. Cada postura y cada interacción son modos de habitar y de construir significados.

Pensar el cuerpo como territorio, entonces, es reconocer que también tiene voz: una voz que no siempre habla con palabras, pero sí con gestos, silencios y cicatrices. Es en esa voz silenciosa donde se vuelve necesario encontrar formas de leer las huellas, las marcas, de convertir lo vivido en trazos visibles. Una de esas formas es la cartografía corporal, herramienta que nos permite evidenciar lo que el cuerpo ha callado y lo que aún desea contar.

Cartografía corporal

Como se mencionó anteriormente, el cuerpo es un territorio vivo donde se inscriben memorias, emociones y experiencias, y donde la subjetividad se expresa y se reconfigura. La cartografía corporal surge como una herramienta para trazar esos recorridos internos y externos, dando forma a las historias que el cuerpo narra a través de sensaciones, movimientos y huellas (Celis, 2007). Al cartografiar el cuerpo, no solo se representan marcas visibles, sino también aquellas que habitan la memoria y la emoción, permitiendo el reconocimiento de uno mismo en sus propios trazos. Según Ferrada (2019), hablar de cartografía corporal es reconocer que el cuerpo no solo habita el mundo, sino que también lo traduce, permitiendo el autoconocimiento y la comprensión de las experiencias vividas.

Además de ser un ejercicio de exploración personal, la cartografía corporal permite identificar la relación entre el cuerpo y su entorno. A través de este, se revelan los vínculos entre las vivencias individuales y los procesos sociales, culturales y espaciales, mostrando que el cuerpo forma parte de una red de relaciones que lo configuran. Este mapeo no solo sintetiza

y organiza ideas, sino que también ofrece una manera de situarse en el mundo, de mirar desde otra perspectiva las señales que los cuerpos han intentado transmitir (Sosa, 2022).

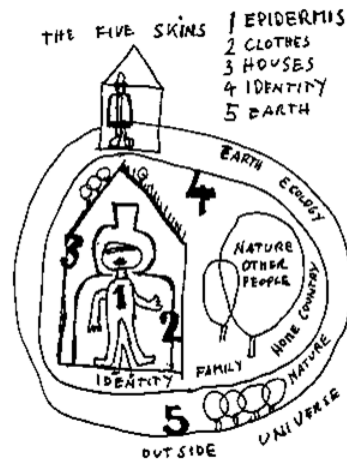
En este sentido, la cartografía corporal se propone en este trabajo de grado como una estrategia didáctica que, al mismo tiempo, actúa como herramienta para el reconocimiento de las emociones. Por ello, se tiene planteado desarrollar un taller (a modo de cierre) en torno a la cartografía corporal, pues permite resignificar las seis emociones básicas exploradas a lo largo de los distintos talleres.

Teoría de las cinco pieles de Hundertwasser

Somos más que un cuerpo habitando el mundo. No estamos aislados pues, nos envuelve una red de capas invisibles que nos conectan con nuestra propia identidad, con los demás y con el entorno. Piel sobre piel, nos expandimos en el espacio y el tiempo, en una relación constante con lo que nos rodea. Hundertwasser comprendió esta interdependencia y la plasmó en su teoría de las cinco pieles. Para él, la existencia se compone de distintas envolturas que protegen, delimitan, expresan y nos vinculan con la vida. La epidermis, la ropa, la casa, la comunidad y la Tierra son dimensiones de una misma realidad. Cada una habla de quiénes somos, de cómo nos relacionamos y de qué lugar ocupamos en el mundo (Sánchez & Albo, 2021, p. 65).

En la *figura 10* se representa la concepción de Hundertwasser sobre las cinco pieles, ilustradas como interfaces que se superponen y configuran la manera en que habitamos, convivimos y existimos. Como capas de una cebolla, estas pieles no solo nos envuelven, sino que interactúan entre sí, reflejando la comunidad ideal en la que cada individuo está interconectado con su entorno. Hundertwasser no veía estas envolturas como límites estáticos, sino como territorios dinámicos que cambian con el tiempo y con la relación que establecemos con ellos.

Figura 10. Las cinco pieles del hombre



Nota: Imagen elaborada por Rand (2012), como se cita en Sánchez & Albo (2021)

Esta teoría nos hace reflexionar sobre nuestra forma de habitar el espacio. No solo existimos dentro de un cuerpo, sino dentro de casas, de ciudades, de sistemas que nos modelan tanto como nosotros los modelamos a ellos. ¿Cómo nos apropiamos de estos espacios? ¿Qué mensajes nos devuelven? ¿Cómo los transformamos o nos dejamos transformar por ellos? Estas cinco pieles no son fronteras, sino territorios vivos en los que cada acción deja una huella.

La primera piel es la epidermis, el límite más inmediato del ser humano. Es el territorio personal, la frontera del yo con el mundo exterior. Hundertwasser la concebía como una superficie de memoria y autenticidad, un espacio donde se inscriben la historia personal, las experiencias y la manera en que nos presentamos ante el mundo (Jarque, 2016, p. 14). La piel es lo primero que nos define, pero también lo primero que cambia, que se adapta, que aprende a sentir y a protegerse.

La segunda piel es la ropa, una extensión de la identidad que nos cubre, pero que también nos comunica. Hundertwasser rechazaba la uniformidad impuesta por la moda y defendía la vestimenta como una expresión libre de la creatividad. Para él, la ropa debía reflejar la individualidad y la autonomía, resistiendo la estandarización de la sociedad (Sánchez & Albo, 2021, p. 69). Nos vestimos no solo para abrigarnos, sino para decir quiénes

somos y cómo queremos que el mundo nos vea.

La tercera piel es la casa, el refugio donde nos arraigamos, el espacio que habitamos. Hundertwasser criticaba la arquitectura convencional por su rigidez y falta de humanidad. Para él, los edificios debían ser orgánicos, adaptarse a quienes los habitaban y dialogar con la naturaleza (Jarque, 2016, p. 15). Una casa no es solo cuatro paredes; es un espacio que moldea nuestra vida cotidiana, que influye en nuestros estados de ánimo, que nos define tanto como nosotros la definimos a ella.

La cuarta piel es la comunidad, el entramado de relaciones en el que estamos inmersos. Nadie es solo su cuerpo ni solo su casa; somos también parte de un tejido social que nos da identidad y nos sitúa dentro de una cultura. Hundertwasser veía esta piel como la capa que une al individuo con el colectivo, recordándonos que la pertenencia no es solo un derecho, sino una responsabilidad (Sánchez & Albo, 2021, p. 70).

La quinta piel es la Tierra, la última y más extensa, la que nos recuerda que no somos dueños del mundo, sino parte de él. Para Hundertwasser, la relación con la naturaleza debía ser sagrada, un compromiso de respeto y cuidado. Su obra promovía la reforestación, la arquitectura ecológica y la integración del ser humano con el entorno natural (Sánchez & Albo, 2021, p. 72). La Tierra no es solo el suelo que pisamos; es la piel que nos envuelve a todos, y nuestra forma de habitarla determina su futuro.

La teoría de las cinco pieles permite comprender que la construcción de la identidad no ocurre en aislamiento, sino en relación con el espacio, los otros y el entorno. En la infancia, cada una de estas pieles es un territorio en constante exploración: la epidermis es el primer contacto con el mundo, la ropa se convierte en un medio de expresión y juego, la casa y la escuela son escenarios donde se afirman y expanden sus experiencias, la comunidad les brinda pertenencia y la Tierra, aunque a veces parezca lejana, se descubre en cada elemento natural que tocan, sienten y transforman.

Desde esta perspectiva, los niños y niñas construyen su subjetividad en la interacción con cada una de estas pieles, apropiándose del entorno, dándole significado y dejando en él una huella que, a su vez, los moldea. Entender esto es reconocer que el desarrollo de los niños y niñas no es un proceso individual, sino una red de relaciones con el cuerpo, la vestimenta, los espacios, las relaciones y el mundo.

Ahora bien, así como las pieles de Hundertwasser nos envuelven y nos vinculan con el mundo, las prácticas artísticas recorren esos mismos territorios, los tocan, los transforman. Entonces, el arte no es solo una capa más, sino una fuerza que las atraviesa a todas: dibuja sobre la epidermis, se expresa en la ropa, habita la casa, dialoga con la comunidad y se funde con la Tierra.

Prácticas Artísticas

Las prácticas artísticas no se limitan a la producción de objetos estéticos; son actos que se entrelazan con el territorio, la cultura y las relaciones humanas. Más que una creación visual o tangible, el arte se convierte en una acción situada en un tiempo y un espacio específicos, capaz de generar transformaciones en quienes lo experimentan. En este sentido, lo artístico no es solo la obra final, sino un proceso en el que la creatividad, la sensibilidad y la acción confluyen para modificar la materia y, en muchos casos, las dinámicas sociales (Andrade, 2020; Ferrari, 2020 citados en Lozano, 2022).

Desde esta perspectiva, el arte no es un fin en sí mismo, sino una herramienta que posibilita encuentros, abre preguntas y facilita nuevas formas de habitar el mundo. Las prácticas artísticas desdibujan los límites entre el creador y el espectador, entre lo íntimo y lo colectivo, entre lo estático y lo efímero. Son espacios donde se negocian significados, donde el gesto creativo se vuelve un puente entre la expresión individual y la construcción comunitaria. En este proceso, el arte no solo representa realidades, sino que las provoca, las reconfigura y las resignifica. Cada práctica artística es un acontecimiento que sucede en el "aquí y ahora",

generando significados que emergen en la acción y en el encuentro con el otro.

Así, estas prácticas para integrarse en procesos sociales. Se convierten en espacios de intercambio, en dispositivos para la reflexión sobre lo común, en herramientas que permiten explorar lo antropológico desde el hacer y la experiencia compartida. La solidaridad, el apoyo mutuo y la espontaneidad emergen como valores esenciales en estos procesos, desplazando la figura del artista como único mediador y permitiendo que las comunidades sean protagonistas de su propia expresión. Lo que importa no es solo el resultado, sino el proceso mismo: la interacción, la experimentación y el diálogo que se activa en cada acción artística.

Por ello, entender las prácticas artísticas como procesos implica reconocer su capacidad para generar movimiento y transformación. No se trata únicamente de crear imágenes o formas, sino de provocar encuentros, de cuestionar estructuras, de abrir espacios donde las voces, los cuerpos y las experiencias puedan dialogar. En este sentido, el arte deja de ser un objeto para convertirse en un acto vivo, que conecta lo personal con lo colectivo, lo sensible con lo político, lo social y cultural y la imaginación con la realidad. Pero para que el arte no sea convertida solo en experiencias efímeras, es necesario sistematizar lo vivido y reflexionar sobre ello. Así, la sistematización de experiencias permite transformar las vivencias en conocimiento compartido...

Sistematización de Experiencias

La sistematización de experiencias es un acto de memoria, reconstrucción y diálogo con el pasado, un ejercicio donde la práctica deja de ser solo vivencia para convertirse en saber compartido. No es solo ordenar recuerdos o registrar sucesos, es comprender sus interacciones y descubrir su sentido para extraer aprendizajes de ella. Como lo señala Jara (s.f), "la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas" (p. 4). Por ello, más que una recopilación de datos es una narración crítica que da voz a

quienes la protagonizan, permitiendo que el conocimiento que emerge no solo ilumine el pasado, sino que oriente el porvenir.

Entre sus características principales, se encuentra que la sistematización de experiencias va más allá de la vivencia inmediata pues, permite comprender el proceso en su complejidad. No se limita a la reconstrucción histórica de los hechos, sino que los resignifica, dando voz a sus protagonistas y visibilizando sus saberes. En palabras de Jara (s.f), "recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes" (p. 4). Además, Bermúdez (2018) destaca que este ejercicio "se perfila como una posibilidad de diálogo entre el saber que se gesta desde las prácticas y el conocimiento teórico producto de un proceso de racionalización formal" (p. 143). De esta forma, la sistematización se convierte no solo en una herramienta de análisis, sino en un acto de construcción colectiva, un puente que conecta la experiencia vivida con el conocimiento generado.

Rodríguez (2019) amplía esta perspectiva al señalar que la sistematización de experiencias "permite apreciar y reconocer un sinnúmero de conocimientos colectivos, tejidos en distintos territorios y tiempos" (p. 121). En este sentido, la sistematización posibilita la resignificación de las prácticas, el reconocimiento de su valor y la generación de aprendizajes que pueden ser compartidos y multiplicados.

Así, la sistematización de experiencias no es solo un método de análisis, sino una herramienta de emancipación y cambio, pues se convierte en una herramienta de construcción de conocimiento situado, que permite a los sujetos reconocerse en sus propios relatos y transformar su práctica a partir de ellos. Al sistematizar, se tejen puentes entre la práctica y la teoría, se fortalecen los saberes contruidos desde la acción y se abre la posibilidad de transformar la realidad a través del aprendizaje.

Herramientas para navegar: la brújula del viaje (*Metodología*)

A nivel metodológico, este proyecto se fundamenta bajo un enfoque cualitativo-

interpretativo, debido a que permite comprender de manera holística y desde distintas perspectivas el fenómeno estudiado (Cifuentes, 2011). Este enfoque es adecuado para explorar las emociones de los niños y niñas pues, posibilita reconocer no solo lo que expresan verbalmente, sino también sus gestos, comportamientos y formas de interactuar con sus pares. Estos elementos son fundamentales para comprender cómo los niños y niñas perciben, identifican y reconocen sus emociones en la cotidianidad de la SEI, ofreciendo una visión integral de su mundo emocional. Asimismo, se emplearon técnicas como entrevistas, observación no participante, anotaciones en cuadernos de campo y registros fotográficos, los cuales permitieron documentar de manera detallada las diversas vivencias dentro del aula y las diferentes manifestaciones emocionales que surgen.

Desde el paradigma interpretativo, el cual reconoce la realidad como múltiple, dinámica y en constante transformación, es posible comprender las vivencias individuales y colectivas de los niños y niñas como base para la construcción de significados (Shuster et al., 2013). En este contexto, resulta importante trabajar desde este paradigma, ya que los niños y niñas están en un proceso continuo de desarrollo a través de sus interacciones sociales y culturales. Además, permite interpretar la realidad mediante una interacción constante entre la subjetividad de los niños y la construcción de significados, centrándose en la singularidad de sus experiencias.

Por otro lado, las actividades propuestas se basarán en la pedagogía Waldorf, que considera el arte y su aplicación como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Pues, el arte no se limita a ser una herramienta creativa, sino que se utiliza como un medio para conectar el pensar, el sentir y el hacer (Rodríguez, 2012, p. 28). Por ello, las prácticas artísticas, tienen un papel clave, ya que pueden permitir a los niños y niñas expresar sus emociones de manera libre, estableciendo una conexión tanto con su mundo interior como con su entorno.

Puertos de exploración: la metodología de la SEI

El presente trabajo se alinea con la propuesta de trabajo por ambientes de la SEI. Como lo menciona Gil et al (2024) el diseño de ambientes les permite a las maestras articular la vivencia de los niños y niñas y los propósitos de enseñanza desde la organización de los materiales. Este diseño también propone una forma de comprender la infancia, la educación inicial y sus lenguajes, ya que "el ambiente es un portador de mensajes que invita a los niños y niñas a aproximarse a él y presentar de manera clara aquello que puede vivirse allí desde el goce, el placer y la espontaneidad" (p. 52).

En este sentido, se ve relevante integrar instalaciones artísticas, puesto que, resignifican los espacios y los transforman en espacios donde los niños y niñas pueden explorar, descubrir y experimentar libremente. Estas instalaciones invitan a la manipulación, la observación y la experimentación con los objetos y materiales dispuestos, posibilitando experiencias, sensaciones y narrativas (Bustos, s.f.).

Según Leiva C. (s.f.), las instalaciones artísticas posibilitan una transición entre lo empírico y lo sensorial hacia el pensamiento, a través de escenarios lúdicos que favorecen la libertad de juego y acción. Asimismo, Bustos (s.f.), "es el adulto el que propone un escenario con una intencionalidad y es el niño o la niña el que dispone de él libremente entregándose a la posibilidad infinita de juego y transformación."

Además, en este proceso, los y las maestros(as) desempeñan un papel similar al de los artistas, ya que diseñan el entorno con una intención específica, pero dejando abierta la posibilidad de que los niños lo transformen a partir de su imaginación y experiencia (Ruiz y Abad, 2016, p. 45). En este sentido, su rol es proponer (el "érase una vez"), mientras que el de los niños es disponer y recrear nuevas formas de habitar el espacio.

"Las instalaciones invitan al espectador a participar de la obra, convirtiéndolo en un sujeto constructor de la misma" (Bustos, s.f)

El mapa de la travesía: ruta metodológica

Tabla 2. Ruta Metodológica

Fase	Nombre del Taller	Objetivo	Descripción general	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos
Indagación	Misión: ¡Encuentra la Emoción!	- Identificar las 7 emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, calma, sorpresa, desagrado y miedo) a través de pistas y actividades lúdicas - Explorar cómo las emociones se manifiestan en el cuerpo y cómo se pueden expresar a través de movimientos y gestos	Los niños y niñas, en equipos, buscan pistas y adivinanzas escondidas en el aula para identificar las siete emociones. Posteriormente, arman rostros con expresiones faciales utilizando piezas (ojos, cejas, bocas) según una ruleta de emociones. Se cierra con una reflexión grupal sobre lo vivido.	-Observación participante -Fotografías -Anotaciones del cuaderno de campo -Registro de producciones gráficas (dibujos, pinturas, etc)
	¿Y si la alegría tuviera forma, cómo sería?	- Explorar la emoción de la alegría a través del arte, el movimiento y el cuerpo	Conversatorio inicial acerca de qué es la alegría (con títere de alegría) y luego los niños y niñas recorren tres estaciones sensoriales: lienzos de la alegría, espejos divertidos y danza de la alegría. Se cierra con una reflexión grupal.	
Experimentación y Expresión	¿A qué sabe una lágrima?	- Fomentar el reconocimiento y la aceptación de la tristeza a través de experiencias artísticas que permitan expresarla y transformarla en algo significativo.	Los niños y niñas son recibidos por el Títere de la tristeza. Posteriormente, se desarrolla una actividad dividida en dos estaciones alrededor del "señor árbol de las tristezas y los consuelos". Finalmente, se concluye con teléfonos imaginarios, donde los niños y niñas se susurran mensajes de cariño	
	¡Buu! Te encontré, miedo	- Explorar y resignificar el miedo a través de la luz, la sombra y el arte, permitiendo que los niños lo reconozcan y lo transformen en una	A través de un cuento y un teatro de sombras con títeres y figuras, los niños y niñas se enfrentan a diferentes formas simbólicas del miedo. Luego, dibujan algo que les genere	

		experiencia creativa y divertida.	miedo y lo resignifican con imaginación y creatividad en sus dibujos.	
	Cuando el enojo toca mi puerta...	- Propiciar un espacio de exploración y canalización del enojo a través del arte y el movimiento.	Se inicia entrando al salón con música y movimientos intensos. Luego, en dos estaciones, reconocen lo que les causa enojo y lo transforman con arte: primero, con una erupción simbólica en el "volcán del enojo", y después, con dibujos libres. Finalizan, usando el "pulpo calmante".	
	Cuando la sorpresa y el asco se encuentran	- Reconocer el asco como una emoción vinculada los sentidos, a través de experiencias táctiles y olfativas que inviten a expresarla - Explorar la sorpresa como una emoción de descubrimiento y cambio, propiciando momentos de juego, expectativa y curiosidad	En un ambiente colorido, los niños se acercan al asco y la sorpresa mediante el cuerpo y los sentidos. Primero se inicia con un poco de movimiento y crean dibujos "mágicos". Luego, en dos estaciones, experimentan texturas y olores asquerosos e inesperados. Finalmente, se revelan sus dibujos "mágicos" con cúrcuma, y se reflexiona sobre las emociones sentidas.	-Observación participante -Fotografías -Anotaciones del cuaderno de campo -Registro de producciones gráficas (dibujos, pinturas, etc)
Cierre	¿Y si las emociones tuvieran colores y formas en nuestro cuerpo cómo se verían?	- Reconocer las seis emociones básicas y sus manifestaciones corporales, asociando colores y sensaciones vividas durante los talleres. - Construir colectivamente una cartografía corporal como expresión artística y emocional del grupo.	Se invita al grupo a realizar una cartografía corporal colectiva. Luego de la canción ritual de inicio, se acuerdan colores para cada emoción para representarlas en el cuerpo con pintura y objetos simbólicos. Finalmente, se realiza un recorrido y se conversa alrededor del cuerpo para cerrar el proceso.	

Nota: Las fases de la ruta metodológica están organizadas de la siguiente manera: la **fase de indagación** inicia con la identificación de las emociones, abriendo el dialogo inicial y reconociendo saberes previos. La **fase de exploración y expresión** involucra momentos de exploración activa, sensorial y expresiva, donde cada emoción se vive, se transforma y se trabaja con distintos enfoques (arte, cuerpo, juego, voz). Por último, la **fase de cierre** donde se consolidan e integran los aprendizajes de los talleres anteriores, resignificando de manera colectiva todo lo vivido. Esta tabla fue elaborada por Hernandez, D (2025)

Ecos del viaje compartido (Resultados)

En el camino recorrido, algunas experiencias dejaron preguntas, y esas preguntas, no siempre encontraron respuestas, pero sí devolvieron ecos. Ecos que hablan de lo vivido y recorrido: de emociones, gestos, palabras, silencios y vínculos que se fueron tejiendo día tras día con los niños y niñas del nivel Independientes II.

De ahí que, en los siguientes capítulos, se recojan esos ecos que emergieron a lo largo de este viaje. Donde cada uno de los tres que se presentan a continuación representa una ruta hacia el destino (objetivo específico), que en conjunto nos permitió llegar al destino final (objetivo general) de este viaje compartido.

Primer eco: cuando la emoción entra al aula

Cuando la emoción aparece, se interrumpe el aprendizaje... o bueno, eso es lo que se creía antes. Hoy sabemos que el salón es un territorio habitado por cuerpos que sienten, por gestos que hablan, por corazones que laten. En este primer eco (capítulo) se recogen los hallazgos correspondientes a la primera ruta hacia el destino (objetivo específico), que apunta a "Indagar cómo se han integrado estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de las emociones, y cómo contribuyen a la enseñanza de la biología en la primera infancia".

Para ello, se exploraron cuatro experiencias significativas en diversos contextos (más una monografía) que revelan cómo el reconocimiento emocional no solo favorece el desarrollo integral en la primera infancia, sino que también permite repensar la enseñanza de la biología desde lo vivido y lo sentido. A este tejido se suma la voz de la maestra titular del nivel Independientes II, cuyas reflexiones permiten ampliar una mirada situada de las emociones en el escenario de la práctica pedagógica.

Como se mencionó, en esta indagación emergen voces que iluminan el sentido de las estrategias pedagógicas para el reconocimiento de las emociones. Una de esas voces es la de la maestra titular, quien reconoce que "cada niño(a) tiene una manera particular de expresar lo

que siente y necesita". Mientras unos se muestran seguros al hablar de sus emociones, otros prefieren hacerlo solo con quienes les generan confianza. Este reconocimiento de la singularidad emocional ha sido clave para tejer espacios seguros, donde el vínculo se vuelve una herramienta pedagógica importante.

Allí, la manera en cómo cada niño y niña habita lo emocional se transforma poco a poco en el contacto con los otros y con el entorno. En palabras de la maestra titular, "la forma en la que cada uno expresa sus emociones se transforma" en la medida en que se construyen vínculos sólidos, permitiéndoles encontrar nuevas formas y más asertivas para comunicar lo que sienten. Esta transformación se hace visible en gestos cotidianos como el cuidado entre pares, preguntas como "¿cómo te sientes hoy?" o la capacidad de identificar el malestar de un compañero incluso sin necesidad de palabras.

Esta comprensión del vínculo y la expresión emocional desde el cuerpo se profundiza en varios de los trabajos analizados. Por ejemplo, el proyecto Entramado de emociones (Melo, 2022), realizado con Madres Comunitarias, propone estrategias didácticas como "el semáforo de las emociones", "la maleta de Mafalda y sus emociones" y "la botella de la calma" para regular lo que se siente. Talleres como la cartografía corporal de las emociones les permitieron a ellas identificar zonas del cuerpo donde se manifiestan la tristeza, el miedo, la rabia o la calma, reconociendo que el cuerpo no solo siente: también guarda, recuerda y transforma (p. 26). En ese mismo trabajo se subraya la importancia del proceso de autoconocimiento emocional del maestro, pues como menciona Melo (2022):

Es importante primero conocernos para así poder conocer y comprender los sentires de los niños y niñas, y en ese sentido, tener la capacidad de gestionar nuestras emociones para ser referentes para la población infantil que está comenzando a conocer el mundo. (p. 24).

Esta reflexión se entrelaza con la voz de la maestra titular, quien afirma:

Para poder acompañar a los niños en el reconocimiento de sus emociones he tenido que trabajar en el reconocimiento de mis propias emociones (...) sentirme en calma para poder acompañarlos y ayudarlos a nombrar lo que están sintiendo.

Una mirada similar emerge en el trabajo de Cortés y García (2016), quien sistematiza los vínculos afectivos y emocionales entre maestras y bebés en la Escuela Maternal de la UPN. Allí, el vínculo aparece como sostén de vida. Las maestras no solo enseñan: sostienen, acogen, interpretan lo que el cuerpo del bebé expresa sin palabras. Porque leer el cuerpo del otro, atender el hambre, el frío o el llanto, también es enseñar. Como lo plantea la autora, "el cuerpo del bebé es leído por la educadora con una mirada que escucha" (p. 127), y esa escucha es la puerta para comprender las necesidades del cuerpo, donde la pedagogía se hace desde el tacto, la mirada y la disponibilidad.

Lo anterior revela que el cuidado es algo central: es en sí mismo una forma de enseñar biología desde los primeros meses de vida. Se enseña, por ejemplo, que el cuerpo necesita descanso, que la temperatura importa, que los abrazos regulan. Son aprendizajes del cuerpo, con el cuerpo, para el cuerpo. Y allí, la biología aparece como una vivencia.

Una comprensión similar de la emoción desde lo corporal también se evidenció en el trabajo realizado en el Centro Educativo Rural La Milagrosa, en La Ceja, Antioquia. En este trabajo de Arbeláez y Betancourth (2018), a través de tertulias literarias dialógicas y la cartografía emocional, los niños compartieron cómo sienten sus emociones en el cuerpo. Mencionaron cosas como "me tiemblan los dedos cuando me enojo" o "me da calor en la cara cuando me da pena", lo cual deriva de una comprensión concreta del cuerpo como sistema vivo. Estas descripciones hacen eco con lo que mencionan los niños y niñas del grupo Independientes II, cuando asocian pictogramas con vivencias: "esa fue la cara que hice anoche cuando soñé con tarántulas", menciona la maestra titular. Estos momentos muestran cómo las

emociones pueden volverse objeto de observación, análisis y expresión, abriendo paso a una enseñanza de la biología que nace desde lo que se siente y vive.

En todos los trabajos revisados, el arte ha ocupado un lugar central como medio para expresar lo que se siente. Como lo menciona Artunduaga, et al (2022):

“El arte posibilita integrar todas las experiencias cotidianas, contribuyendo a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido” (p. 45).

El arte se convierte así en un medio sensible para nombrar, compartir y resignificar lo vivido, integrando la emoción en la experiencia estética y pedagógica. La maestra titular del nivel Independientes II también menciona que el reconocimiento emocional no se limita a una estrategia aislada, sino que atraviesa todos los momentos del día: el juego, la asamblea, el descanso, el arte y la exploración. Señala que hay momentos especialmente significativos en la SEI, como la asamblea, en la que se recuperan las experiencias desde lo que se ha sentido, o el “tiempo para respirar”, una pausa ritualizada que permite volver al cuerpo cuando las emociones se intensifican. Asimismo, menciona: “cantamos una canción acompañada del aleteo de la mariposa hasta sentirnos tranquilos”, una práctica que invita a los niños a habitarse con calma, a volver a sí mismos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la biología en la primera infancia, al igual que la educación emocional, se hila con el desarrollo integral. Como plantea Alfonso (2024), “es crucial incentivar la curiosidad de los niños y niñas, dado que la enseñanza de la biología puede actuar como un medio para su desarrollo integral”. Entre el juego, las conversaciones espontáneas y los materiales didácticos se favorecen procesos de análisis, toma de decisiones, evaluación de situaciones y formulación de hipótesis, como bien lo señala la misma autora: “Los niños y niñas no solo se divierten, sino que también exploran su entorno, resuelven problemas, experimentan con varias soluciones y desarrollan habilidades cognitivas como

analizar, observar, tomar decisiones y evaluar situaciones" (Alfonso, 2024).

En este sentido, las emociones se convierten en oportunidad para observar, preguntar, asociar, formular hipótesis y sacar conclusiones: procesos propios del pensamiento científico. Por lo que, "nombrar una emoción, asociarla con una sensación física, identificar una estrategia de regulación, todo esto implica un proceso de indagación muy cercano al que se da en las ciencias" (Melo, 2022, p. 26). Por eso, la enseñanza de la biología en la primera infancia representa una oportunidad para fomentar competencias científicas, el pensamiento crítico y la curiosidad innata de los niños.

Pero además, este primer eco nos deja ver que cuando la emoción entra al aula, no solo transforma el ambiente: también hay posibilidades para una pedagogía más sensible que nace desde el asombro. Las estrategias orientadas al reconocimiento emocional enriquecen el desarrollo afectivo y, al mismo tiempo, se entrelazan con la enseñanza de la biología al ofrecer herramientas para conocer el cuerpo, habitarlo con conciencia y comprender sus reacciones. Las emociones, lejos de ser algo que interrumpe en el salón, se convierten en un punto de partida para aprender a vivir, a cuidar y a conocerse.

Así, lo que emerge con fuerza en las experiencias y voces indagadas es una comprensión del cuerpo como lugar de encuentro entre emoción, biología y lenguaje. Porque cada conversación e inquietud se convierte en una posibilidad para aprender sobre la vida. Acompañar estos procesos desde la primera infancia también es enseñar ciencia: una ciencia que no comienza en el laboratorio, sino en el cuerpo que ríe, en el llanto que busca consuelo, en la pregunta que nace del asombro. Como señala López (2005), "la educación emocional debe ser parte integral de la educación infantil", porque allí se juega (literal y simbólicamente) la posibilidad de formar seres humanos completos (p. 156).

Por ello, cuando la emoción entra al aula, también entra la vida. Se hace presente como pregunta, como vínculo, como experiencia. Este primer eco recoge justamente eso: el murmullo

de lo que se siente, lo que se cuida, lo que se transforma. Y en ese murmullo, quizás, ya se está enseñando biología. Solo que se enseña en otro idioma. Enseñar biología en la primera infancia podría entonces entenderse como el arte de acompañar la vida, con todo lo que ella implica: sentir, moverse, crecer, llorar, calmarse, observar, transformarse, asombrarse, preguntarse y vincularse con otros cuerpos y con el mundo que se habita.

Segundo eco: cuerpos que navegan con lo invisible

Este segundo eco nace de la necesidad de mirar el cuerpo como un lugar donde habitan las emociones, porque estas se sienten antes de poder nombrarlas, donde lo invisible (aquello que no se ve, pero nos mueve por dentro) encuentra formas de manifestarse. Por eso, navegar lo invisible significa dar espacio a todo aquello que ocurre por dentro, incluso cuando no se ve: un nudo en la garganta, un corazón que se acelera, una cara pálida...

Este capítulo busca desarrollar los resultados alrededor de la segunda ruta hacia el destino (objetivo específico) la cual es: *desarrollar actividades basadas en el arte y la exploración corporal que permitan a los niños y niñas reconocer sus emociones y comprender cómo se manifiestan en su cuerpo.*

Las actividades diseñadas y desarrolladas desde esta ruta posibilitaron que los niños y niñas se acercaran a las 6 emociones básicas propuestas por Ekman P. Así, este eco recoge todo aquello que fue planeado pero también aquello que emergió, lo que no se esperaba, lo que emocionó, lo que se dificultó pero también lo que transformó...

Taller 1: Misión: ¡Encuentra la emoción!

"Entré con mapas y cintas de colores, creyendo que las emociones se revelarían al nombrarlas. Pero sus miradas en silencio me mostraron que, las emociones no solo se mencionan, se sienten. Y que para encontrarlas, primero hay que aprender a escucharlas." (Hernandez D,

2025)

En este primer taller (véase la planeación en Anexo 2.A), los niños y niñas del nivel Independientes II se convirtieron en detectives de emociones. Con cintas de colores (verde, rojo y azul) en sus muñecas y un mapa del aula entre las manos, emprendieron la misión de encontrar las siete emociones escondidas.

Antes de iniciar con la actividad central, fue necesario indagar qué sabían sobre las emociones. Ante la pregunta: "¿qué emociones conocen?", mencionaron a alegría, enojo, tristeza, miedo e incluso a ansiedad. Este primer acercamiento evidenció un reconocimiento de las emociones básicas, influenciado por contenidos audiovisuales, particularmente por la película *Intensamente*, que fue mencionada de manera espontánea por varios niños y niñas. Por otro lado, cuando se les preguntó "¿qué es felicidad" o "¿qué cosas les hacen sentir felices?", la respuesta fue casi unánime y vaga: "Felicidad". No hubo menciones a juegos, personas o momentos. Ese pequeño silencio incomodo evidenció una distancia entre el nombre de la emoción como concepto, y su vivencia situada en algo concreto.

Desde la perspectiva del desarrollo infantil, esto resulta comprensible. Según Erik Erikson, en la etapa de Iniciativa vs. Culpa (aproximadamente entre los 3 y 5 años), los niños comienzan a explorar activamente su entorno y a desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y de sus emociones. Sin embargo, su capacidad para identificar y verbalizar emociones aún está en desarrollo, lo que puede limitar su habilidad para expresar sentimientos complejos o abstractos. (Bordignon, 2005)

Frente a esta dificultad para responder, opté por modelar respuestas desde mi propia vivencia: "a mí me hace feliz bailar y cantar". Solo así comenzaron a surgir tímidamente otras respuestas, aunque muchas veces limitadas a imitaciones de lo que yo había mencionado. "A mí me hace feliz ver a mi gato", "a mí me hace feliz bailar" fueron algunas de sus respuestas. Esto evidenció que no bastaba con nombrar; había que narrar, sentir, mostrar.

Luego de este pequeño inicio, los niños y niñas emprendieron su misión. Con sus

mapas en las manos, comenzaron a buscar las siete emociones propuestas: alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa, asco y calma. Para ello, cada grupo contaba con dos sobres con adivinanzas que ofrecían pistas sobre la emoción que debían encontrar por todo el salón. Una de ellas, por ejemplo, decía: "Si algo huele feo, mi cara lo dirá, frunzo la nariz y digo: ¡Qué mal está!" (Emoción: asco). A través de esto, no solo se buscaba que reconocieran las emociones, sino que también pudieran vincularlas con situaciones cotidianas y asociarlas con el cuerpo.

Una vez reunidas todas las emociones, fueron organizadas sobre una mesa. Al pedirles que las identificaran, la mayoría pudo hacerlo correctamente, aunque se presentó una dificultad recurrente al identificar la emoción de calma. Esta situación puede entenderse a la luz del trabajo de Paul Ekman, quien señala que el reconocimiento emocional requiere de desarrollo cognitivo y de experiencias que permitan asociar sensaciones internas con manifestaciones externas. Por lo que, la calma, al no ser una emoción intensa ni claramente gestualizada, suele pasar desapercibida o resultar menos reconocible para los niños.

La siguiente actividad, sobre la "cara base sin gestos" (véase la figura 11), permitió abrir un espacio para reconocer a través de lo visual y gestual las emociones. Utilizando piezas intercambiables (diferentes ojos y bocas), los niños y niñas pudieron crear distintas expresiones faciales. En ese ejercicio surgieron discusiones sobre cómo "se ve" una emoción: si la tristeza se representa con los ojos cerrados o con la boca curva hacia abajo; si la sorpresa debe incluir cejas levantadas o la boca abierta. Algunos incluso combinaron gestos no convencionales (como cejas de enojo con boca de sorpresa), desafiando lo tradicionalmente asociado a cada emoción.

Figura 11. *Actividad ¡arma tu emoción!*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

A pesar de la libertad que ofrecía esa actividad, fue notable cómo la mayoría de los niños y niñas coincidían en la forma de representar cada emoción. La tristeza casi siempre tenía la boca curva hacia abajo, la alegría se mostraba con una sonrisa amplia y ojos abiertos; el enojo con cejas fruncidas; la sorpresa con ojos y boca abierta. Esto da cuenta de un reconocimiento gestual casi instintivo. Como lo plantea Ekman (1999), las emociones básicas tienen expresiones faciales universales, que se reconocen de forma inmediata, incluso entre culturas distintas. Así, lo vivido en el aula parece confirmar eso y demuestra que desde edades tempranas, los niños identifican ciertas configuraciones faciales (gestos) con emociones específicas.

Asimismo, lo corporal se reveló como un medio para nombrar sensaciones vinculadas a las emociones. Algunos niños hablan de “sentir calor en la cara” cuando sentían enojo, otros de “un dolor en la panza” cuando sentían miedo. Estas respuestas dan cuenta de una conciencia biológica emergente: reconocen la relación entre emoción y cuerpo, entre sentir y sistema nervioso, entre el afuera que afecta y el adentro que responde.

También, fue a través del cuerpo en movimiento y las expresiones faciales que se expresó cómo nos veíamos al sentir una emoción. Se observaban grandes ojos y bocas cuando se preguntaba “¿cómo hacemos cuando estamos sorprendidos? y, cejas fruncidas cuando se preguntaba “¿cómo es nuestra cara de enojo? Así, representaban las emociones

con la naturalidad de sus posturas, miradas y formas de moverse. Como afirma Damasio (2003), "las emociones se representan en el teatro del cuerpo" (p. 32), el cuerpo no solo refleja la emoción, sino que también la configura. Es en la percepción de esos cambios corporales donde comienza la conciencia emocional. Por eso, al dar lugar al cuerpo en el aula, lo reconocemos no solo como soporte del aprendizaje, sino como origen del sentir.

Por otro lado, el uso de materiales lúdicos, visuales y manipulativos fueron esenciales. La posibilidad de "armar" una emoción sobre una cara base con cejas, ojos y bocas removibles generó un espacio de exploración estética y sensible. Algunos niños decidieron representar el enojo con cejas de enojo con boca de sorpresa; otros, la tristeza con una boca muy curva hacia abajo y párpados cerrados. En esos gestos, no solo reconstruían emociones desde lo visual, también exploraban sus matices, ensayaban interpretaciones, jugaban con los significados.

El arte, en ese sentido, no funcionó como un fin en sí mismo, sino como mediador: facilitó la expresión, la escucha, la pregunta y posibilitó movilizar emociones. Como sostiene Ariza et al (2022)

El arte se vuelve un elemento importante para establecer relación entre las emociones experimentadas en la realidad y en la fantasía, porque en la interacción con obras artísticas se manifiestan emociones frente a estas que le pueden contribuir al sujeto en el reconocimiento y comprensión de una emoción que responda a otras situaciones fuera del contexto artístico (p. 81)

En este sentido, lo vivido en este primer taller permite entrever una forma posible de enseñar biología en la primera infancia, no desde los conceptos técnicos, sino desde el gesto que nombra lo que el cuerpo siente. Cuando los niños y niñas arman una cara enojada con cejas fruncidas, cuando imitan con naturalidad la sorpresa abriendo los ojos y la boca, están explorando (sin saberlo del todo) cómo el cuerpo expresa y comunica. En esas pequeñas representaciones hay observación, interpretación, construcción de significados y conciencia de

lo corporal. Esa es también una forma de conocer lo vivo: entender que el cuerpo tiene un lenguaje propio, que los gestos no solo muestran emociones, sino que forman parte de la manera en que aprendemos sobre nosotros mismos. Enseñar biología, entonces, también puede partir desde ahí: en la expresión del rostro, en la atención al movimiento, en el juego que revela que el cuerpo siente, reacciona y dice.

Por consiguiente, el taller también hizo visibles ciertos límites. Se presentaron dificultades en la colaboración, resistencia al trabajo grupal y necesidad de mayor claridad en las instrucciones. Algunos niños se apropiaban del mapa, excluyendo a sus compañeros, otros se frustraban al no comprender completamente la dinámica. Estos momentos, mostraron que las emociones no solo se aprenden al nombrarlas, sino al vivirlas: el enojo por no ser escuchado, la tristeza al sentirse excluido, la calma que llega al lograr cooperar.

Para concluir, lo vivido en este primer taller no solo permitió nombrar y representar las emociones, sino que también abrió un camino hacia los saberes previos de los niños y niñas. Reconocer esos saberes fue clave para comprender desde dónde partir, qué vínculos construir y cómo hacer que cada emoción se vincule con sus propias vivencias y narrativas.

Taller 2: ¿Y si la alegría tuviera forma cómo sería?

"Creí que bastaba con llenar el aula de colores para invocar la alegría. Pero descubrí que la verdadera alegría no siempre se pinta: se respira en las risas, se mueve en los cuerpos, y se revela en pequeños instantes" (Hernández D., 2025)

En este segundo encuentro, los niños y niñas del nivel Independientes II fueron invitados a explorar la emoción de la alegría a través del arte, el cuerpo y el movimiento. Inspirada en la idea de que las emociones no solo se nombran sino que se viven, la propuesta transformó el aula en una instalación artística compuesta por tres estaciones: Lienzos de la Alegría, Espejos Divertidos y Danza de la Alegría. Cada rincón buscaba ofrecer una



experiencia sensorial donde el color, el reflejo y el movimiento actuaran como medios para plasmar el sentir. (véase la planeación en Anexo 2.B),

La actividad inició fuera del aula, generando expectativa acerca de la emoción que se vería ese día, se mencionaron diferentes pistas como “soy más brillante que el sol” cuando ya se descifro la emoción del día, fue momento de revelar al Títere de la Alegría el cual desató sonrisas espontáneas, risas y murmullos de entusiasmo. Así, aunque los niños reconocieron de inmediato al personaje, verbalizar qué cosas les generaban alegría resultó más complejo. Al preguntarles, ¿qué cosas los hace felices? las respuestas fueron vagas o imitativas, lo que evidenció que la construcción del significado emocional requería acompañamiento narrativo. Tal como sugiere Bruner (1997), el andamiaje cultural es necesario para que los niños puedan apropiarse de los significados.

Para ello, se modelaron respuestas desde ejemplos cotidianos: cantar, bailar, jugar con amigos. A partir de allí, algunos niños y niñas comenzaron a elaborar sus propios relatos, aunque varios siguieron replicando las referencias dadas. Esta dificultad subraya que el reconocimiento de las emociones sigue siendo, en gran medida, conceptual más que vivencial en estas edades.

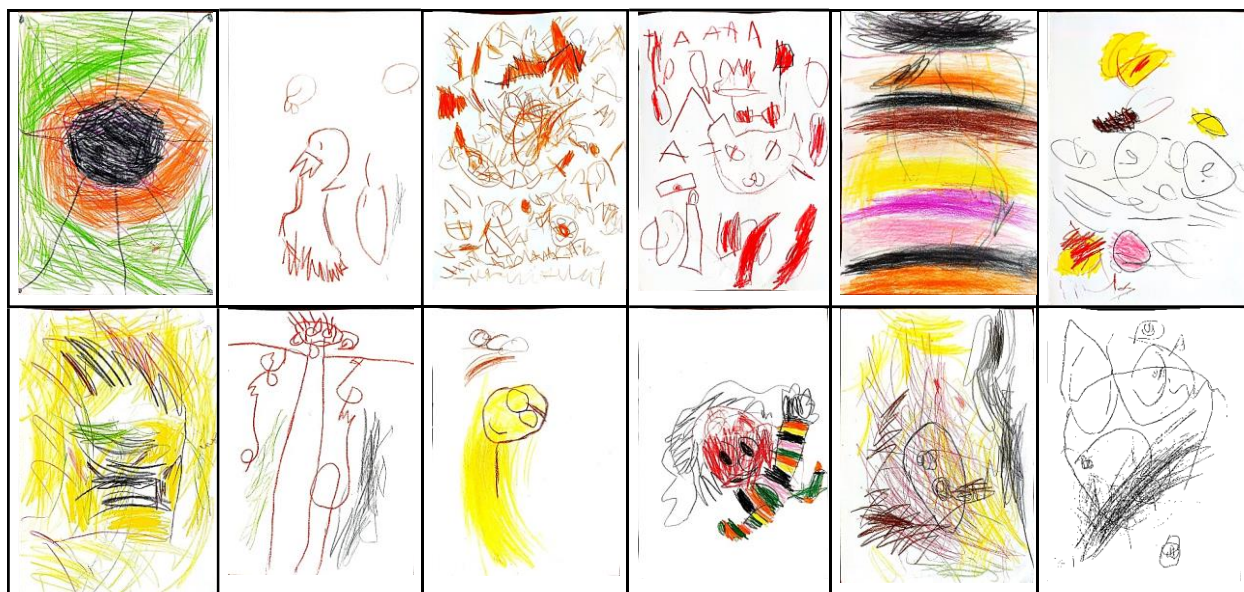
Al ingresar al aula, los niños se dirigieron a la primera estación los “Lienzos de la Alegría”, allí recibieron cartulinas y una gama de colores cálidos: amarillo, naranja, rojo y rosa. Se les invitó a dibujar lo que para ellos representaba la alegría.

Figura 12. *Los lienzos de la alegría de los Independientes II*



Nota: Fotografías tomadas por Hernandez D, (2025)

Figura 13. Creaciones sobre la alegría de los Independientes II



Nota: Fotografías tomadas por Hernández D (2025)

Al observar y analizar los dibujos creados en la estación "Lienzos de la Alegría" (véase la figura 12), se identificaron tres formas predominantes de representación emocional. Algunos niños y niñas optaron por dibujar aquello que les genera felicidad en su vida cotidiana: dinosaurios, películas de acción, gatitos o superhéroes como Spiderman. En estas producciones, la alegría se asocia a intereses personales, vinculados a experiencias externas que generan entusiasmo o diversión. Otros plasmaron la emoción desde una perspectiva más abstracta, utilizando líneas enérgicas, trazos sueltos y colores vibrantes como el amarillo y el negro. En estos casos, la alegría no se representó como una figura concreta, sino como una sensación corporal que se expresó en el ritmo del trazo, en la intensidad del color y en el movimiento mismo del dibujo.

Finalmente, se identificaron dibujos que apelaban a símbolos culturalmente asociados a la emoción, como rostros sonrientes o emojis. Estos referentes visuales muestran cómo los niños también recurren a modelos externos para comunicar lo que sienten, integrando lo subjetivo con lo simbólico. En conjunto, estas producciones reflejan que la alegría no tiene una

única forma: puede ser representada, sentida o evocada desde múltiples lenguajes gráficos y emocionales. Así, la alegría, no tuvo una forma única: fue tanto un personaje como una vibración de color sobre el papel.

Luego de terminar sus creaciones, se dirigieron a la segunda estación: los Espejos Divertidos (véase la figura 14). Cada grupo de 2 a 3 niños y niñas recibió un espejo decorado y un marcador borrable para intervenir sobre su reflejo. La propuesta era jugar con la propia imagen: dibujar coronas, bigotes, gafas, o simplemente exagerar expresiones de alegría. A medida que se desarrollaba la actividad, se evidenciaron distintas dinámicas: algunos niños reían y compartían el espacio creativamente, mientras otros se apropiaban de los materiales, dificultando la participación de sus compañeros. Estas tensiones revelaron que las emociones no solo se manifestaban en el goce lúdico, sino también en las interacciones sociales, tal como señala Bisquerra (2000) al referirse a la dimensión relacional de la educación emocional. Así, la mediación no solo consistió en animar la creatividad, sino también en favorecer procesos de negociación, empatía y regulación emocional.

Figura 14. Jugando con espejos divertidos



Nota: Fotografías tomadas por Hernandez D, (2025)

Frente al espejo, el cuerpo se convirtió nuevamente en territorio de la emoción. Las sonrisas amplias, los ojos abiertos de sorpresa y los gestos exagerados fueron expresiones espontáneas de una alegría vivida más que pensada. Los niños y niñas experimentaron

haciendo diferentes gestos y dibujos en los espejos, mientras conversaban con su par y disfrutaban. Como afirma Damasio (2003), "sentir una emoción es percibir los cambios corporales que produce" (p. 32); y en esas muecas libres y reflejadas, se hacía visible la emoción de manera tangible.

La tercera estación, la Danza de la Alegría, tenía como propósito explorar la emoción a través del movimiento. Sin embargo, al intentar reorganizar el espacio para el baile, se hizo evidente que los niños ya se encontraban dispersos, absortos en sus propios juegos e intereses. Intentar forzar la actividad habría significado ir en contra del flujo de la experiencia. Por ello, se decidió cerrar el taller de manera flexible, permitiendo que los rastros de la alegría quedaran esparcidos por el aula en las creaciones colgadas, los espejos intervenidos y las cintas de colores vibrantes abandonadas en el suelo.

Lo vivido en este taller confirma que la alegría, como emoción primaria, es mucho más que un concepto a enseñar: es una experiencia corporal, sensorial y relacional que se despliega en gestos, movimientos, risas y pequeños actos de creatividad. Los niños y niñas no siempre pudieron nombrarla, pero sí la encarnaron a través del cuerpo y el juego. Esta vivencia sostiene la afirmación de Damasio (2003) de que las emociones son indisolubles de los cambios corporales que provocan.

Al mismo tiempo, la actividad permitió reconocer ciertos desafíos. La necesidad de ejemplos para verbalizar experiencias de alegría evidenció la importancia de crear más espacios donde los niños puedan identificar sus propias emociones a partir de sus vivencias. Asimismo, la dificultad para compartir los materiales mostró que los momentos de conflicto son oportunidades privilegiadas para educar en habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la cooperación, como destaca Bisquerra (2000).

Enseñar emociones desde el arte, el cuerpo y el juego no es solo una estrategia didáctica, es una apuesta por entender que el conocimiento acerca de las emociones se

construye desde lo vivido, lo sentido y lo compartido. Al preguntar "¿Y si la alegría tuviera forma?", no se buscaba encontrar una única respuesta, sino abrir el espacio para que cada niño y niña pudiera darle cuerpo a su propia alegría, en trazos, en risas y en reflejos deformados. La alegría, finalmente, estaba en ellos, latiendo, riendo y moviéndose.

Taller 3. ¿A qué sabe una lágrima?

"Pensé que la tristeza se resistiría al salir y vendría en silencio, pero apareció en las palabras sencillas, en los recuerdos compartidos y en las ganas de ser acompañada." (Hernández D., 2025).

El tercer encuentro con los niños y niñas de Independientes II tuvo como propósito acercarse a la tristeza, esa emoción a veces tan silenciosa y esquiva en la infancia. El aula, sin grandes transformaciones en su ambientación, se llenó de expectativa a través del juego de las pistas: ¿qué emoción conocerían ahora? Los niños, recordando la sesión anterior, no tardaron en adivinar y decir: "¡Tristeza!", exclamaron, demostrando que los talleres comenzaban a tejerse en una narrativa compartida. (véase la planeación en Anexo 2.C),

Cuando el Títere de la Tristeza apareció, su presencia abrió la puerta a una conversación. Al preguntarles "¿A qué sabe una lágrima?", las respuestas surgieron con un poco de duda respondiendo: "Salada", dijeron unos cuantos, conectando con experiencias corporales propias. Luego, se preguntó ¿en dónde sentimos tristeza? varios se quedaron callados, pero luego Simón dijo "Cuando estamos tristes nos duele el corazón", luego se habló sobre el color de la tristeza y aquí se generaron respuestas diversas: "Azul", "blanco", "amarillo" y "rojo" fueron algunos de los colores que mencionaron, dejando entrever, como explica Vygotsky (1995), que la simbolización de las emociones en la infancia es siempre subjetiva, múltiple y situada en la experiencia individual.

Con la emoción ya nombrada, se invitó a los niños y niñas a dirigir la mirada hacia el rincón donde se encontraba el Señor Árbol de las Lágrimas: un tronco de cartón vacío, sin



hojas. Al preguntarles qué le faltaba, en seguida respondieron con entusiasmo: "¡Hojas!".

Entonces, a partir de ello se explicó la primera actividad simbólica del taller: cada uno recibiría una gota de papel en la que debía dibujar algo que le provocara tristeza (véase figura 15).

Para apoyar el recuerdo de situaciones concretas, se ofrecieron ejemplos cotidianos como perder un juguete o extrañar a alguien querido. De inmediato, Salvador comentó: "Cuando alguien roba nuestro carro", abriendo paso a un torrente de pequeñas historias compartidas sin miedo ni reservas. Elías recordó: "Cuando perdí mi dinosaurio"; Simón dijo: "Yo perdí un juguete de patineta azul y blanco"; Santiago añadió: "Cuando perdí mi patineta, me puso muy triste"; Liam comentó: "Yo me perdí muchos carros", y Emma expresó: "A mí me robaron mi vestido".

Estas narraciones espontáneas corroboran lo que plantea Atehortua & Giraldo (2019): Significar el mundo es producir sentido a través de las narrativas, de este modo el sentido se deriva de las propias cosas que le pasan al sujeto (...) pues es el sentido el que le permite al sujeto referirse a sí mismo, a partir de las formas en que se reconoce" (p. 24)

Figura 15. *Dibujos sobre la tristeza*



Nota: Fotografía tomadas por Hernandez D, (2025)

Los dibujos realizados sobre las hojas en forma de lágrima fueron diversos. Algunos niños intentaron personificar la tristeza, otros representaron tanto la alegría como la tristeza, y varios plasmaron momentos específicos que les generaron tristeza, como la pérdida de un vestido (segunda imagen a la izquierda) o la sensación de soledad, como lo expresó un niño al recordar que una vez se perdió (primera imagen a la izquierda). También hubo quienes dibujaron expresiones faciales asociadas con la tristeza.

Después de representar aquello que les entristecía, se invitó a los niños a dibujar en una hoja con forma de corazón aquello que les reconforta cuando están tristes (véase la figura 16). Mientras dibujaban, compartían espontáneamente sus pensamientos: Luan dijo “a mí me hace feliz los gatitos”; Salvador comentó “a mí me gusta tomar muchas tazas de chocolate cuando estoy triste”; Simón expresó “a mí me gusta dibujar corazones y ver películas cuando estoy triste”; y Elías mencionó “a mí también me gusta abrazar mis peluches”.

En sus dibujos se observan elementos que reflejan estas palabras, algunos representaron a varias personas, mostrando que encuentran consuelo en la compañía de otros, especialmente mencionaban la de sus padres; otros dibujaron tazas de chocolate, gatitos, corazones y objetos que les brindan seguridad emocional.

Figura 16. *Dibujos de aquello que consuela*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Figura 17. *Señor Árbol de las Tristezas y los Consuelos*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Estos momentos dejan ver cómo, a través del arte, los niños y niñas logran expresar lo que muchas veces cuesta decir con palabras. Como lo expresa Hegel, citado por Atehortua & Giraldo (2019) “las formas sensibles y los sonidos del arte se nos presentan no para levantar o satisfacer el deseo sino para suscitar una respuesta y un eco en todas las profundidades de la mente” (p. 39). Y eso fue justamente lo que pasó. A través del dibujo, los niños y niñas no solo mostraron lo que sienten, sino que lograron tocar algo más hondo: lo que duele, lo que alivia, lo que consuela.

Ahora bien, después de completar al “Señor Árbol de las tristezas y los consuelos” (véase figura 17), se introdujo la siguiente estación: “Palabras que abrazan” con vasos de cartón conectados con lana, como teléfonos imaginarios. En un primer momento, los niños y niñas fueron invitados a usarlos para susurrarse palabras de consuelo y cariño, retomando la intención de brindar apoyo a través del lenguaje. Se escucharon mensajes como “Te quiero mucho”, “Estoy contigo” o “No estés triste”, pequeñas frases que, aunque breves, tejían redes de afecto entre ellos.

Sin embargo, conforme avanzaba la actividad, el impulso natural del grupo llevó a transformar el uso de los vasos en un espacio de juego más libre. Los niños y niñas se

susurraron palabras, ruidos, carcajadas e incluso inventaron pequeñas conversaciones secretas (véase la figura 18). Así, el teléfono imaginario dejó de ser solo un canal para palabras de consuelo y pasó a ser una herramienta para compartir alegría, complicidad y movimiento. En esas voces que viajaban a través de los hilos, en esos juegos nacidos de la creatividad, la tristeza encontró una transformación sutil: la de ser compartida y aligerada en la risa y en el juego.

Figura 18. *Palabras que abrazan, conversando con vasos e hilos*



Nota: Fotografías tomadas por Hernández, D (2025)

Así, entre murmullos, se hacía tangible otra enseñanza: la tristeza no desaparece porque se niegue o se intente controlar; se transforma en compañía, en movimiento, en palabra compartida. Los vasos conectados, se convirtieron en metáfora viva del sostén emocional: la tristeza, al mencionarla y escucharla, pesa un poco menos.

Además, es preciso mencionar que el taller no terminó con un conversatorio final como se tenía planeado. Terminó de manera abierta, flexible, permitiendo que los rastros de la instalación artística quedaran esparcidos en el aula: en el Árbol que ahora tenía lágrimas dibujadas, en los vasos abandonados a medio usar, en las voces que seguían inventando historias al correr y en los juegos que emergieron con el títere de la tristeza. Porque como bien menciona Bordignon (2005) “el arte dramático y el jugar se vuelven el palco de las ritualizaciones de las experiencias existenciales de la niñez” (p.55).

Figura 19. *Jugando con el títere de la Tristeza*



Nota: Fotografías tomadas por Hernández, D (2025)

“A qué sabe una lágrima”, entonces, no encontró una sola respuesta. Su sabor quedó tejido en los recuerdos de un dinosaurio perdido, en la risa que brota inesperadamente después de un susurro torpe, en la certeza de que sentir tristeza no es algo que debamos temer, sino algo que podemos aprender a compartir.

Taller 4: *Buu, te encontré miedo*

"El miedo apareció, no como un monstruo escondido, sino como una emoción que merecía ser mirada, nombrada y transformada en juego, luz y dibujo." (Hernández D., 2025)

Este cuarto taller (véase el anexo 2.D) tuvo como propósito principal trabajar el reconocimiento y resignificación del miedo en la infancia, partiendo de la idea de que nombrar y representar lo que asusta puede ser una forma de transformarlo. La actividad se propuso abordar esta emoción desde el juego, la expresión artística y el cuerpo, utilizando estrategias como la lectura de cuento, el teatro de sombras y el dibujo de los miedos.

Se dio inicio al taller con la lectura del cuento “Abraza tu miedo” de Miguel Mendoza Luna, que sirvió como un recurso para abrir la conversación y permitir que los niños comenzaran a identificar sus propios temores. Como lo expresan menciona Ariza et al (2022)

La literatura, como manifestación artística, no es ajena al mundo emocional, y la

finalidad del texto literario ficcional es producir efectos emocionales. Atendiendo a la importancia de las emociones, este lenguaje tiene implicaciones en los lectores, en sus pensamientos, conocimientos y representaciones del mundo. A través de las emociones, los niños y niñas se conectan con la obra literaria porque esta le permite entrar a mundos imaginarios que lo hacen escapar y comprender su realidad (pp. 53-54)

En este caso, la lectura fue una puerta para hablar sin miedo del miedo, y para ponerle nombre a aquello que a veces solo se siente en silencio.

A partir de eso, se preguntó ¿qué cosas les da miedo? Desde ese primer momento surgieron múltiples respuestas: Luan dijo "los fantasmas me dan miedo", Elías mencionó que le asustaba la oscuridad, y Salvador expresó "a mí me dan miedo los armarios". Incluso algunos afirmaron: "a mí no me da miedo nada".

Luego, se introdujo el teatro de sombras como un dispositivo para representar el miedo desde lo sensorial y lo simbólico. Ingresamos con sigilo al salón, el cual estaba completamente oscuro y ambientado con sonidos escalofriantes. Esta atmósfera generó en algunos una mezcla de temor y curiosidad, especialmente al descubrir la tela iluminada al fondo del espacio. Una vez acomodada, comencé con el teatro de sombras con un dialogo en donde se proyectaban figuras que representaban miedos comunes como el temor a la oscuridad, a sonidos desconocidos o a las alturas. También, aquí hizo su aparición sorpresa el "Títere del miedo". Esto provocó una gama diversa de reacciones: asombro, risa, silencio e incluso incomodidad.

Después de mi presentación, se permitió que los niños y niñas interactuaran libremente con el material, escogieran figuras y jugaran con ellas. Fue especialmente significativo observar cómo, a medida que manipulaban las sombras, el miedo comenzaba a perder su carácter amenazante y se convertía en objeto de juego. Incluso entre ellos se organizaron espontáneamente para crear pequeñas historias, resignificando colectivamente aquello que en



un inicio generaba temor. Por ello, resulto conmovedor escuchar sus diferentes relatos y como les daban vida a las figuras.

Figura 20. *Entre las historias y sombras de los Independientes II*



Nota: Fotografía tomadas por Hernandez, D (2025)

En la segunda parte del taller, cada niño (en total participaron cinco) dibujó aquello que le generaba miedo. Luego, se les propuso transformar esos temores incorporando elementos que les resultaran agradables o reconfortantes. Esta consigna dio lugar a creaciones (véase la figura 20) en las que comenzaron a combinar lo que les asustaba con aquello que les gustaba, como una forma simbólica de suavizar y resignificar sus miedos.

A través de estas creaciones, fue posible observar no solo cómo los niños representan gráficamente sus temores, sino también cómo los canalizan emocionalmente mediante el lenguaje artístico. Luan expresó: “a mí me da miedo caerme en la lava, también que se mueva una calabaza”, a lo que Salvador respondió: “a mí también me da miedo, yo también dibujé una calabaza”. Luego, Luan añadió: “me dan miedo los fantasmas, me da miedo que cuando me caiga jugando fútbol se rompa el hueso”. Más adelante, Salvador compartió: “a mí me dan miedo los armarios porque se mueven y son oscuros... también me dan miedo los payasos”. Posteriormente, comenzaron a incorporar en sus dibujos cosas que les gustaban: Luan dijo “me gusta jugar fútbol” y, luego, agregó: “me gustan los brócolis, siempre me han gustado”.

Figura 21. Dibujos mostrando aquello que causa miedo y su transformación



Nota: Fotografías tomadas por Hernández D, (2025)

Este tipo de transformación da cuenta del poder de la representación simbólica en la regulación emocional. Tal como lo plantea Cortés (2017), el cuerpo y el arte son medios privilegiados para expresar lo que aún no puede ser completamente dicho en palabras, especialmente en la infancia. La elaboración plástica y el juego con lo temido no lo eliminan, pero sí lo resignifican, lo vuelven nombrable, manipulable, compartido.

Además, fue posible evidenciar cómo los referentes de miedo, en esta etapa, están fuertemente influenciados por elementos del entorno mediático y cultural (como películas, cuentos o videojuegos), pero también por experiencias personales relacionadas con la oscuridad o con los armarios.

Tal como menciona de la Torre et al. (2005) citado en Ariza et al (2022).

Las emociones que sienten los niños y niñas frente a lo que ven en pantalla son las que les hacen reflexionar y comprender el mundo que les rodea, observando una realidad ficcional basada en las realidades materiales de cada persona. Hay tres factores que influyen en la emocionalidad que se generan en el cine: los componentes cinematográficos de la película, la subjetividad de cada persona y la impresión que cada sujeto le da a la historia. (p.58)

A lo largo de la experiencia se observaron algunas dificultades. Por ejemplo, a varios niños les costó identificar en qué parte del cuerpo sentían el miedo, lo que sugiere la necesidad de seguir fortaleciendo propuestas que incluyan la conciencia corporal como vía para el reconocimiento de las emociones. También fue evidente que algunos requerían mayor tiempo o contención para verbalizar sus temores, lo que reafirma la importancia de ofrecer un ambiente sensible y seguro, sin presión por participar.

El taller permitió constatar que el miedo, al igual que otras emociones, necesita ser trabajado de manera continua, combinando lo lúdico, lo corporal y lo simbólico. Como lo plantean Melo y Cortés (2022), el trabajo emocional en la infancia implica “crear condiciones para habitar los afectos desde el cuidado, el juego y la palabra”, reconociendo al niño como un sujeto que siente, interpreta y transforma su mundo emocional en relación con los otros.

En cuanto a la evaluación del taller, se considera que logró abrir un espacio significativo para el reconocimiento del miedo, aunque aún queda camino por recorrer en términos de profundizar en la dimensión corporal de esta emoción. El interés de los niños por hablar, jugar y transformar sus miedos en dibujos y sombras confirma que el arte y el juego siguen siendo lenguajes fundamentales para abordar la emocionalidad en los niños y niñas.

Finalmente, el miedo dejó de ser algo intimidante para transformarse en una figura compartida, moldeada por las palabras, las luces, las sombras y las manos que dibujaron su forma. En este cuarto taller, “¡Buu! Te encontré, miedo”, se hizo evidente que cuando el miedo se nombra, se mira, se representa y se juega, puede empezar a cambiar de rostro. A veces incluso puede volverse chistoso y dejar de asustar. Porque al final, encontrar el miedo es también encontrarnos con nosotros mismos, con lo que sentimos y con los otros que nos acompañan a transitarlo.

Taller 5: Cuando el enojo toca mi puerta

"El enojo toco la puerta con ritmo de tambor, fuerte e intenso, pidiendo ser visto, ser sentido, y encontrando en sus dibujos un lugar para transformarse" (Hernández D, 2025)

Para este encuentro el ritmo de tambores marcó el inicio del encuentro, creando un ambiente intenso que preparó a los niños y niñas del grupo Independientes II para explorar esta una emoción que, muchas veces, aparece con fuerza y sin aviso, el enojo (véase la planeación en Anexo 2.E). En medio de la expectativa, el Títere del Enojo hizo su aparición, sacudiendo su cuerpo con gestos exagerados y proponiendo preguntas que despertaron interés como: ¿Cómo nos sentimos cuando estamos enojados?, ¿Qué color tiene el enojo?

Desde este primer momento, surgieron voces que describían cómo se vive el enojo en el cuerpo, algunos decían cuándo "me enojo me pongo rojo", otros "cuando me enojo grito". Simón dijo "cuando estoy enojado a veces golpeo...me pongo bravo cuando algo no me gusta". Asimismo, al momento de preguntar ¿de qué color es el enojo?, todos respondieron con entusiasmo "¡rojo", esto demuestra según Battán (2020) que

La emoción como un comportamiento es en este sentido pura expresividad, visibilidad, de la cual puedo dar testimonio por los gestos corporales habitados por la emoción. Así, el acceso al comportamiento emotivo no está mediado por una operación intelectual, ni implica un razonamiento por analogía o tampoco una deducción, sino, más bien, la captación de "una manera de tratar al mundo. (p.224)

Luego se recorrió la primera estación, llamada *El volcán del enojo*, los niños dibujaron aquello que les causaba enojo en hojas rojas y naranjas. En estos dibujos (véase figura 22)



Figura 22. Representado al enojo



Nota: Fotografías tomadas por Hernández, D (2025)

Cada dibujo fue intercambiado por una “fueguito” de papel, símbolo de su fuego interior, que luego arrojaron dentro de un volcán construido para la ocasión. Cuando todos dejaron sus fueguitos depositados, nos organizamos para la “erupción” con vinagre, bicarbonato y colorante rojo: un acto simbólico que evidenció cómo, al igual que un volcán, el enojo puede acumularse y explotar con fuerza si no se expresa a tiempo.

La segunda estación, *Dibujando mi fuego interior*, propuso una expresión libre y corporal de esta emoción. Al ritmo de una música intensa, los niños rayaron, arrugaron y trazaron en hojas blancas con libertad (véase la figura 23). Aquí no había formas correctas, solo movimiento y color. Esto no fue solo un medio para liberar tensiones, sino que también permitió observar cómo cada niño se relacionaba con su enojo: algunos lo exteriorizaron con trazos enérgicos y oscuros; otros, con trazos suaves pero firmes o unos dudaban en rayar el papel o arrugarla. Se trató de dar lugar al fuego sin miedo, entendiendo que el cuerpo también habla cuando las palabras no alcanzan.

Figura 23. *El fuego interior de los Independientes II*



Nota: Fotografía tomadas por Hernández, D (2025)

En este sentido, cada niño y niñas actuó como un agente sensible, capaz de transformar su emoción en acción y significado. Pues, es como lo menciona Madroñal (2023) un

“Cuerpo vivido, que se mueve y se afecta a sí mismo, [y] crea un mundo de significados en su ser y en su actuar” (Di Paolo, 2018, p. 4). Con “crear un mundo de significados” nos referimos al hecho de que en este accionar del agente sobre sí y sobre su entorno es que el agente aprende a distinguir entre lo que es bueno, irrelevante o malo para su autopoiesis, y así aparece un mundo ante él que ya cobra sentido. (p. 152)

Para finalizar, llegó el momento de encontrar y convocar a la calma. Cada niño y niña recibió un pulpo de la respiración, hecho con vasos decorados y tiras de papel (véase la figura 24) y aprendieron una técnica de respiración: inhalar mientras lo observaban, exhalar suavemente como si lo acariciaran con su soplo.

Figura 24. *Los independientes y su pulpo de la respiración*



Nota: Fotografías tomadas por Hernández, D (2025)

Cuando se les preguntó qué aprendieron o qué se llevaban del taller, algunos compartieron frases como: Mariángel dijo "me gusto la actividad del volcán y de los pulpos", Elías menciona "sí, a mí también me gustaron los pulpos" y varios dijeron que esa fue su actividad favorita, luego Liam menciona "me gusto también el volcán". Así, muchos expresaron cariño por el pulpo y se aferraron a él como un símbolo de calma.

Así, el enojo, no encontró una sola forma. Fue volcán y fue trazo, fue grito contenido y fuego arrojado en papel. Pero también fue calma recuperada, fue respiración lenta frente a un pulpo que escucha en silencio. En el juego, en el arte y en la palabra compartida, los niños y niñas aprendieron que el enojo no es enemigo, sino una emoción que se puede mirar de frente, sentir en el cuerpo y transformar en algo que no queme, sino que dé calor y sentido. Descubrieron que cuando el enojo llama, no hay que temerle ni ocultarlo, sino abrirle la puerta con cuidado, escucharlo y acompañarlo hasta que encuentre una forma de ser dicho sin herir.

Taller 6: Cuando la sorpresa y el asco se encuentran en el mismo lugar

"Llegaron sin aviso: una con disfraz de baba y la otra envuelta en magia.

*El asco y la sorpresa se sentaron en el aula, entre risas y gestos,
encontraron un eco para ser recordadas" (Hernández D, 2025)*

Este taller (véase el anexo 2.F de la planeación) estuvo dedicado a explorar dos emociones que comparten una intensidad física y sensorial: el asco y la sorpresa. Emociones que sacuden el cuerpo desde lugares diferentes, pero que, al coincidir en el espacio del aula, abrieron posibilidades expresivas y de diálogo emocional con los niños y niñas del grupo Independientes II.

Desde la ambientación, se buscó transformar el espacio del aula en un lugar inusual: luces en tonos verdes y morados y, música con un toque misterioso. Esta atmósfera ayudó a romper con lo cotidiano, despertando una actitud de atención y expectativa. Para esta ocasión se les presento una canción para comenzar el taller, aquí los niños y niñas respondieron

físicamente a cada emoción mencionada (sonreír, temblar, encogiéndose), lo que demuestra que se están familiarizando con los corporal con la emoción.

Durante la presentación del taller, se emplearon gestos teatrales para darles pistas sobre las emociones a trabajar. Al ver a la maestra en formación taparse la nariz o abrir exageradamente los ojos y decir "eso huele raro", "¡guácala!" (para emoción de asco) o "Woww que lindo" (para la emoción de sorpresa) dijeron son "Asco y Sorpresa". Este tipo de participación evidencia que el lenguaje no verbal empieza a ser comprendido como un recurso expresivo para identificar emociones.

Al momento de descubrir las emociones del taller, se abrió un breve diálogo. A la pregunta "¿Cómo se siente el asco en el cuerpo?", a lo que Simón menciona "cuando huelo algo asqueroso me duele la cabeza", lo que da cuenta de una percepción corporal intensa ante el desagrado. Al hablar sobre la emoción de sorpresa Simón comentó: "a mí cuando me regalan algo me sorprende", lo que dio pie a que otros compartieran situaciones similares, mencionando Salvador "cuando me regalan un chocolate me sorprende porque me gusta". Esto refuerza la idea de que la memoria emocional se activa desde experiencias concretas, y que el espacio del aula puede ser un lugar para darles sentido y ponerlas en común

En cuanto a los colores, el asco fue asociada al color verde, mientras que la sorpresa fue asociada a verde, rosado y amarillo. Cuando mencione que para mí la sorpresa podía ser rosada y morada, varios niños dijeron "¡yo también!", lo que muestra cómo las categorías emocionales aún están en construcción, pero comienzan a consolidarse a través del diálogo y la validación mutua.

La primera parte de la actividad central giró en torno a la sorpresa, activando el cuerpo y la imaginación. En la "carrera de cambios", los niños se desplazaron con distintos tipos de movimientos y reaccionaban ante la palabra "¡sorpresa!". Esta dinámica despertó risas, gritos y una participación entusiasta. La sorpresa se vivió desde el juego y el movimiento, lo cual

refuerza su vínculo con el descubrimiento y la curiosidad.

Luego, se pasó a la actividad de la "hoja mágica", donde dibujaron con una mezcla invisible (agua con bicarbonato). Aunque no todos comprendían el sentido del ejercicio, el misterio fue mantenido con frases como: "este dibujo no es común... más adelante lo descubrirán".

En la segunda parte del taller, dedicada al asco, los niños recorrieron dos estaciones sensoriales: una de tacto y otra de olfato. En la mesa sensorial, al meter las manos en cajas cerradas, varias reacciones fueron inmediatas: "¡Puaj!", "¡esto está baboso!", "¡qué asco!" mientras arrugaban la cara o sacaban las manos rápidamente. Las expresiones corporales fueron intensas, lo que muestra que el asco se vivencia directamente desde lo físico, sin necesidad de una mediación verbal compleja. Algunos materiales no provocaron en ellos muchas reacciones, pero la caja con sábila (verde) y orbes, fueron las que mayor asco generaron (véase la figura 25).

Figura 25. *Expresiones de asco con la caja misteriosa*



Nota: Fotografías tomadas por Hernandez, D (2025)

La estación de "olores misteriosos" generó también respuestas variadas. Frente a olores como el vinagre o el plátano en descomposición, surgieron frases como "¡eso huele feo!", "¡me da náuseas!" y gestos muy evidentes de desagrado. Curiosamente, también hubo momentos de comparación: "ese huele rico, es vainilla", lo que permitió diferenciar entre olores agradables

y desagradables, y cómo ambos afectan el estado emocional. Esto demuestra que esta emoción "depende fundamentalmente de la cultura, pues lo que resulta desagradable para uno, no necesariamente tiene que serlo para otro" Baquero, 2018, p.64)

Esta diferenciación también puede interpretarse como una iniciación en el pensamiento emocional crítico: los niños no solo sienten, sino que comienzan a clasificar, comparar y nombrar lo que sienten, incluso cuando las emociones implican sensaciones incómodas. Además esto no revela, de manera evidente la función del asco, actuando como un mecanismo preventivo que nos libra o nos alerta de cierto estímulos tóxicos o mortales que pueden dañarnos (Paraemocionarse, 2016 citado en Baquero, 2018, p. 64)

En el momento final, los niños retomaron sus hojas invisibles y con la mezcla de cúrcuma revelaron los dibujos ocultos (véase figura 26). Al ver aparecer las formas en color amarillo-anaranjado, se escucharon exclamaciones como "¡woow!", "¡ahí está mi dibujo!". Esta experiencia fue vivida con entusiasmo, y sirvió para consolidar el concepto de sorpresa como revelación.

Figura 26. *Revelando dibujos mágicos y emociones con cúrcuma*



Nota: Fotografías tomadas por Hernández, D (2025)

Y es así, que cuando la sorpresa y el asco se encuentra en un mismo lugar, los gestos y las risas se convierten en una forma de habitar las emociones. La sorpresa se reflejó en ojos bien abiertos, mientras el asco en rostros arrugados y reacciones espontáneas. Lo más hermoso fue presenciar cómo, entre risas nerviosas, gestos de incomodidad y miradas de complicidad, los niños y niñas exploraban los límites de su cuerpo y de sus sentidos, encendían la chispa de la curiosidad y descubrían que sentir también es una forma de conocerse y reconocerse.

Taller 7: ¿Y si las emociones tuvieran colores y formas en nuestro cuerpo cómo se verían?

"Mientras pintaban, me di cuenta de que no solo era yo quien les enseñaba: sus manos, sin saberlo, habían dejado en mí pequeñas huellas que, aunque invisibles, se quedaron allí, para hoy y para siempre." (Hernández D 2025)

Al iniciar el taller, se comenzó con la canción de ritual del taller 6 (véase en el anexo 2.G), para iniciar lo que nos convocaba que eran las 6 emociones básicas. Después de ello, se comenzó a explicar que dentro del salón había una instalación artística (véase figura 27), donde estaba cuerpo pero que a este cuerpo le faltaba color y que para eso íbamos a pintarlo, pero mostrando las emociones que sentimos y dónde las sentimos.

Según Peter Goldie, quien define las emociones como

Un "feeling towards", es decir, la emoción es definida como un "sentir hacia", para Goldie las emociones son un fenómeno que sentimos corporalmente y que, al mismo tiempo tiene como base los aspectos cognitivos, es decir, es intencional y le aportan al individuo información sobre el mundo (Vendrell, 2009 citado en Baquero, 2018, p. 70).

Figura 27. *La instalación artística dentro del salón*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Para iniciar se propuso a los niños y niñas seleccionar un color para representar cada emoción en una cartografía corporal que construiríamos colectivamente porque esta permite e “involucra al agente entero, al cuerpo vivo como totalidad, y siempre tiene un horizonte afectivo” (Madroñal, 2023, p. 152). Nos pusimos de acuerdo con facilidad para algunas emociones: alegría fue representada con amarillo, tristeza con azul, enojo con rojo y asco con verde. Sin embargo, surgieron algunas dudas cuando llegó el turno de miedo y sorpresa; tras una breve discusión, acordaron que el miedo sería morado y la sorpresa negra. Aunque este acuerdo se me paso al momento de pintar esos colores en la cartografía, siendo el morado sorpresa y el negro miedo. Esta elección de colores, que puede parecer espontánea, da cuenta de la relación cultural y simbólica que los niños establecen con las emociones, en un proceso que no es solo intuitivo sino también construido socialmente.

Luego de ponernos de acuerdo, era momento de ingresar al salón, una vez entramos Juan llegó y se acostó encima del cuerpo dibujado en la tela blanca del piso (véase en la figura 28), como si buscara fundirse con él o sentirse parte de esa silueta. Este gesto espontáneo, revela una comprensión de lo corporal, pues, no solo observaba el cuerpo desde fuera, sino que lo vivía desde dentro. Como lo plantea Merleau-Pont (1996) citado en Ferrada (2019)

“estamos en el mundo, somos-del-mundo, eso es: unas cosas se dibujan, un individuo inmenso se afirma, cada existencia se comprende y comprende a los demás” (p. 160)

Figura 28. *Reconocimiento del cuerpo como propio*



Nota: Fotografía tomada por Hernández D, (2025)

La actividad continuó con la representación de la alegría. La mayoría pintó la cara de amarillo y algunos extendieron ese color a las manos y pies, como si la emoción se irradiara por el cuerpo desde el rostro. Esta elección evidencia cómo los niños reconocen la alegría en la expresión facial y el movimiento. Damasio señala que “no hay sentimiento sin cuerpo, y no hay emoción sin una historia que lo active” (2003, p. 178), lo que se refleja en estas elecciones espontáneas, donde los niños ubican la alegría en partes visibles del cuerpo, asociadas al gesto y al juego.

En la tristeza, comenzaron pintando manos y rodillas, pero al retomar un comentario de Simón hecho en el taller de tristeza donde dice “cuando estamos tristes nos duele el corazón” todos recordaron esa imagen y comenzaron a pintar el pecho y el área del corazón de azul. Este momento fue simbólico, pues mostró cómo los niños recuperan las memorias emocionales y las traducen en expresiones corporales.

Figura 29. *Pintando en la cartografía corporal colectiva*



Nota: Fotografías tomadas por Hernández D, (2025)

Con el enojo tuvieron muchas dudas por lo que fue necesario mediar con preguntas como “¿cómo se nos pone la cara cuando nos enojamos?” y compartir una experiencia personal: “cuando yo me enojo me pongo roja por toda la cara”. Después de estas pistas, algunos comenzaron a pintar mejillas y partes del rostro de rojo. Esta construcción colectiva de la emoción a partir del diálogo y el recuerdo se aproxima a la idea de que el cuerpo es escenario fundamental del sentir. En palabras de Damasio (2003), “las emociones se encuentran relacionadas con la homeostasis y la supervivencia... son inseparables de los estados de placer o de dolor” (p. 20), lo que permite entender el enojo como una emoción cargada de energía y cambio corporal visible.

Al representar el miedo, varios decidieron pintar los pies de color morado. Josué dijo: “porque nos tiemblan los pies cuando tenemos miedo”, y otros quisieron añadir el color negro en los ojos. Esta asociación con el temblor y con la oscuridad evidencia una comprensión

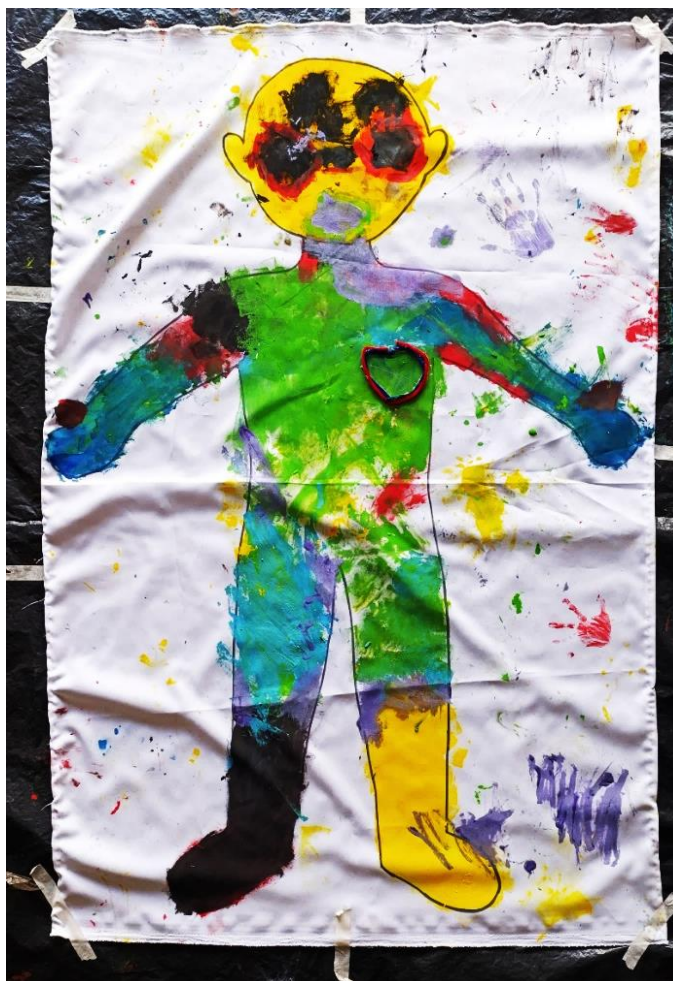
intuitiva del miedo como una emoción que paraliza y oscurece. Para Bisquerra (2000), las emociones básicas como el miedo activan respuestas corporales automáticas que preparan para la huida o la defensa, razón por la cual los niños ubican esta emoción en partes del cuerpo vinculadas al movimiento o a la inmovilidad.

En el caso del asco, la representación fue más específica. Pintaron el pecho, el estómago, la garganta y la boca de verde, lo cual respondía a la sensación de náusea que muchos dijeron sentir cuando algo les da asco. Esta relación entre emoción y órgano digestivo manifiesta la identificación espontánea del asco con el rechazo físico de lo nocivo o desagradable. Como menciona Vendrell (2009) citado en Baquero (2018)

El hecho de que el asco se sienta como una aversión y deseo de distanciarse del objeto, que afecta a la zona del estómago y de las vías digestivas, es lo que diferencia a esta emoción de la envidia que se siente como una angostura en el pecho y viene acompañada de tendencias destructivas hacia su objeto (...) (p. 68)

La sorpresa, por su parte, fue representada en la boca y algunas partes de las manos y piernas. Aunque no hubo un consenso claro, la elección de pintarla de negro y ubicarla en zonas móviles del cuerpo sugiere que los niños la asociaron a una reacción inmediata y expansiva. Esta emoción, al no tener una carga afectiva positiva o negativa clara, fue más difícil de ubicar, lo cual concuerda con lo que plantea Bisquerra (2009) sobre su carácter ambiguo y momentáneo. Sin embargo, esta ambigüedad también permitió observar cómo los niños exploran las emociones desde lo corporal, narrando desde la piel y el color cómo las viven y las recuerdan.

Figura 30. *El resultado de nuestra cartografía corporal*



Nota: Fotografía tomada por Hernández, D (2025)

Así, este taller fue una forma de hacer visible lo invisible, de poner en el cuerpo lo que muchas veces se queda en el aire. A través de los colores, los niños y niñas no solo recordaron lo que han sentido, sino que se apropiaron de esas emociones, las reubicaron y les dieron forma. La pintura funcionó como una nueva manera de decir: “esto me pasa”, pero también de reconocer en el otro una experiencia compartida. Al ver los cuerpos pintados, se dibujaron también memorias, asociaciones y aprendizajes que se han ido cultivando a lo largo del proceso.

Como en los talleres anteriores, no se trató únicamente de enseñar emociones, sino de

abrir un espacio donde pudieran ser sentidas, evocadas, transformadas. El cuerpo fue el mapa y la memoria, el lugar donde habita la emoción. Esta experiencia mostró que cuando se reconoce al cuerpo como territorio sensible, se habilita también una forma distinta de narrar, de recordar y de comprenderse. Y es allí donde la educación emocional cobra sentido: en la posibilidad de mirar lo que se siente, nombrarlo con otros y hacerlo parte de la historia que cada niño y niña va construyendo de sí.

Tercer Eco: Lo que la marea nos dejó

"Con las alas del alma desplegadas al viento, porque aprecio la vida en su justa medida, al amor lo reinvento, y al vivir cada instante y al gozar cada intento, sé que alcanzo lo grande, con las alas del alma desplegadas al viento" (citada por Santa-Cruz, 2020)

Este tercer eco nace de la necesidad de mirar hacia atrás y detenerse en todo aquello que dejó huella durante la travesía: los aprendizajes, los desafíos, las reflexiones, las emociones, las palabras, los silencios y los encuentros que me transformaron como maestra en formación y que abren caminos para pensar en una enseñanza de la biología en la primera infancia.

Así, el presente capítulo busca desarrollar los resultados alrededor de la tercera ruta hacia el destino (objetivo específico) la cual es: *Develar los aportes y reflexiones de la práctica pedagógica, destacando sus posibles contribuciones a la enseñanza de la biología en la primera infancia, a través de la sistematización de la experiencia.*

Aventurarme como maestra en formación en biología en un territorio como la educación inicial fue, sin duda, un salto hacia lo desconocido. Llegué con una mezcla de miedo, dudas y curiosidad, con el corazón lleno de preguntas y el cuerpo temblando ante la incertidumbre. No sabía cómo sería leída o ubicada en un espacio donde la ciencia suele verse con una mirada diferente. Sin embargo, fue justamente en esa extrañeza donde encontré el punto de partida

para repensar mi lugar: no como alguien que llega a enseñar "lo que sabe", sino como alguien dispuesta a aprender con los otros y desde otros lenguajes. Con el tiempo, fui descubriendo que los gestos, los juegos, las emociones y las preguntas espontáneas eran también formas legítimas de conocer y de habitar la ciencia. Me aventuré tal y como lo describe Santa-Cruz (2020) "con bolsos cargados de materiales somos artesanos, capaces de jugar, narrar y hacer títeres, organizar actos, reuniones y talleres siempre bajo un mismo sueño, aportando a la misma utopía".

Los talleres propuestos a lo largo de la práctica pedagógica se convirtieron en puentes que tejieron mi saber disciplinar con los lenguajes propios de la infancia. A través del arte, el cuerpo, la narración y el juego, la biología comenzó a revelarse como algo cercano, sensible y cotidiano. Nombrar el cuerpo a partir de lo que se siente, hablar o imitar a los animales desde juego, observar lo que cambia y se transforma en el entorno, todo eso fue biología también. Durante la práctica, no solo resignifiqué lo que entendía por enseñar biología, sino que me apropié de una forma nueva de ser maestra desde el sentir, mirar, escuchar, acompañar. Porque, como lo afirman Atehortua & Giraldo (2019), "el sujeto desde que nace quiere experimentar, tocar, ver, sentir, oler, estos hechos están innatos en él, hace parte de su naturaleza humana" (p. 52), y es precisamente esa naturaleza la que da sentido a una enseñanza de la biología situada en la primera infancia.

Poco a poco, me fui habitando como maestra. Aunque al inicio me costaba asumirme en ese rol (a veces sentía que "no era suficiente"), el contacto constante con los niños y niñas, con sus palabras sinceras, sus miradas tiernas y sus abrazos caluroso y espontáneos, me permitieron encontrarme en ese lugar. Ser maestra (en formación) se convirtió en una manera de estar en el mundo. Comprendí que ser maestra no es solo planear, guiar o corregir, sino también contener, escuchar, dudar, reinventarse. Aprendí que una puede enseñar desde el silencio, desde la presencia y desde el afecto.

Por ello, puedo confirmar con certeza que la práctica pedagógica en la SEI me transformó. Mi forma de pensar la enseñanza, mi relación con el saber, incluso mi manera de mirar la infancia, fueron atravesadas por las voces del grupo Independientes II. Entendí que la biología también está en una lágrima que cae, en un abrazo que calma, en un cuerpo que tiembla de miedo o se expande de alegría. Esa comprensión me llevó a preguntarme por nuevas formas de enseñar lo vivo, no solo desde la lógica, sino desde la emoción, las prácticas artísticas, estética y la cercanía. La práctica ofreció la posibilidad de habitar la ciencia desde la ternura, de narrarla desde lo sensible, y de reconocer que lo biológico también se dice con el cuerpo. Porque como menciona Santa-Cruz (2020):

“somos y seremos sin duda seres sensibles, deseosos de poseer: Ojos que ven más allá de la superficie; palabras que calman y acunan; oídos que escuchan un lenguaje de narrativas y silencios; manos que levantan caídas (y amarran cordones), que sostienen la tristeza (y el dolor), que alientan en los logros (aunque pequeños sean)”.

En esa medida, esta experiencia no solo me permitió transformar mi ser maestra, sino que evidenció cómo la enseñanza de la biología en la primera infancia puede cobrar sentido si se despoja de una mirada rígida y se entrelaza con la vida cotidiana. En este sentido, comprendí que enseñar biología va ligada a la capacidad de vincular el conocimiento con la experiencia sensible de los niños y niñas: su cuerpo, sus preguntas, sus emociones, sus pieles, sus vínculos y los otros.

Por ello, esta práctica evidenció que una biología situada, afectiva, y cercana es posible, y que puede convertirse en un lenguaje potente para acompañar la curiosidad, el reconocimiento de sí mismos y la construcción de sentido desde los primeros años de vida. En este mismo sentido, Alfonso, (2024) afirma que “la mirada desde la enseñanza de la biología es esencial para que los niños y niñas se apropien de esta cultura científica, desarrollen interés y habilidades, y, además, se conviertan en ciudadanos con una mejor formación en un mundo

cada vez más complejo" (p. 34).

Es en esa relación con los otros cuerpos, con los objetos, con el afuera, donde la biología se hace experiencia viva. Los niños y niñas se tocan, se reconocen, sienten frío, hambre, miedo, deseo de explorar o de abrazar. El cuerpo es nuestro primer territorio, y desde allí se abre la posibilidad de comprender el mundo. Como lo expresa Ferrada (2019)

Somos tanto del mundo como somos para cada uno. Nos sentimos a nosotros mismos, porque se siente desde afuera un contacto externo con los demás cuerpos. El cuerpo se pone en relación con otros cuerpos desde la exterioridad, desde mi afuera, desde la apertura y exposición de mi piel, de mis ojos, mis oídos (p. 162).

Enseñar biología desde la infancia, entonces, es también acompañar ese despliegue sensorial y afectivo, hacer visible que conocer es también sentir, y que los vínculos con el mundo empiezan en el cuerpo.

Y más, si a esa comprensión le sumamos el arte, como lenguaje sensible y expresivo que permite a los niños y niñas no solo conocer el mundo, sino también narrarlo desde sus emociones, intuiciones y descubrimientos. A través del arte, las experiencias de vida toman forma y se vuelven comunicables; el cuerpo, el color, el movimiento, la imagen y la palabra se convierten en medios para explorar la biología desde lo cotidiano. En cada taller, el arte fue hilo conductor que permitió que los niños se aproximaran a su cuerpo, al entorno, a los otros seres vivos, y sobre todo a sí mismos. Las prácticas artísticas en la infancia, como se ha planteado, potencian la expresión de emociones y pensamientos, invitan a tomar decisiones y permiten que los niños y niñas sean partícipes activos de sus experiencias, construyendo sentido de manera única y significativa (Ariza et al, 2022)

En suma, este viaje fue también hacia dentro. Las emociones, los tropiezos, las certezas y las preguntas que surgieron durante el proceso dejaron marcas en mí. Porque enseñar desde el lugar de maestra en biología es también comprometerse con una educación

que no fragmenta al sujeto, sino que lo reconoce como un todo: cuerpo, mente, emoción y entorno. Hoy, puedo decir con convicción que esta travesía no solo me permitió acompañar a los niños y niñas en su camino emocional, sino que también me ayudó a configurarme como maestra. Y esa configuración, lejos de estar completa, sigue en movimiento, como una marea que siempre vuelve con fuerza, que abraza y que transforma.

Anclando la travesía (*Conclusiones*)

El proceso de sistematización de la práctica pedagógica permitió analizar con detenimiento lo vivido con el grupo Independientes II en la Sección de Educación Inicial. Más allá de reconstruir la memoria, este proceso ayudó a reconocer los sentidos que emergieron en el día a día junto a los niños y niñas. En ese recorrido compartido (marcado por preguntas, silencios, risas, abrazos y colores) la enseñanza de la biología se vinculó con la emoción, el cuerpo y el arte, abriendo nuevos caminos para pensarla en la educación inicial. Así, se tejió una experiencia que dejó huella tanto en los niños y niñas como en la maestra en formación, mostrando (como lo señala Freire) que educar es un acto de amor.

Uno de los mayores hallazgos de este proceso fue comprender que las emociones no son obstáculos para el aprendizaje, sino puntos de partida. Lo que antes se pensaba como una interrupción, hoy se resignifica como posibilidad. Reconocer y nombrar lo que se siente, dibujarlo, bailarlo o simplemente habitarlo con otros, se convierte en una puerta para conocer el mundo y a sí mismos. La biología se volvió una experiencia sensible: una ciencia que se vive en la piel, en el ritmo del corazón, en el llanto que se transforma en palabra. Como se expresó a lo largo del trabajo, acompañar estas experiencias desde la primera infancia también es enseñar ciencia, una ciencia que nace desde el cuerpo que habita y siente.

El arte, por su parte, demostró ser mucho más que una herramienta: fue un lenguaje que permitió a los niños y niñas narrarse y explorar el mundo desde su singularidad. Pintar una emoción, darle forma al miedo o trazar con el cuerpo lo que duele o alegra, se volvió un acto de

conocimiento. En este sentido, el arte actuó como un puente entre la experiencia y la comprensión, entre lo íntimo y lo colectivo, haciendo visible lo invisible. Desde esta perspectiva, el arte es una posibilidad real de transformación y sentido en la educación de la infancia

Esta travesía también transformó y configuro el ser de la maestra en formación. Se llegó con dudas y se salió habitando un lugar nuevo, donde la biología, la infancia y la emoción dejaron de estar separadas. La sistematización permitió mirar con otros ojos lo vivido, valorar lo cotidiano y dar sentido a cada gesto, cada taller, cada eco.

Finalmente, esta práctica demuestra que es posible enseñar biología en la primera infancia si se parte del asombro, de la vida cotidiana, del cuerpo y de las preguntas reales de los niños y niñas. Y que sí es posible construir una educación más humana, sensible y situada si se escucha de verdad a la infancia. Porque, como lo plantea el trabajo, "navegar por las emociones" no es otra cosa que reconocer que somos seres vivos atravesados por diversos sentires y que todo conocimiento empieza por la vida que palpita dentro de nosotros.

Bibliografía

- Alfonso, A. (2024). Más allá del aula: Enseñanza de la biología en la primera infancia. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20529/monografia%20Mas%20alla%20del%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arbelaéz, L., & Betancourth, V. (2018). Cartografía de las Emociones. Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas. . Universidad de Manizales.
- Aresté, J. (2015). Las Emociones en Educación Infantil: Sentir, Reconocer y Expresar. Universidad Internacional de La Rioja. Obtenido de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf>
- Ariza, M., Diaz, M., & Mendoza, K. (2022). El arte como posibilidad para la expresión emocional de la infancia. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18083/EL%20ARTE%20COMO%20POSIBILIDAD%20PARA%20LA%20EXPRESI%C3%93N%20EMOCIONAL%20DE%20LA%20INFANCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Artunduaga, E., Bermúdez, A., Bonelo, D., & Romero, N. (2022). Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia. Obtenido de <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/2f67564d-8e89-4f94-856e-db4bf493dbf3/content>
- Atehortua, M., & Giraldo, D. (2019). La experiencia estética como dispositivo pedagógico para la producción de sentido a través de la escritura creativa. Obtenido de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/2d9d4874-36b2-4285-b281-7901e15d140f/content>

- Baquero, Y. (2018). El papel de las emociones en la construcción de identidades. Universidad de Cartagena.
- Battán, A. (2020). El cuerpo como teatro: Fenomenología y Emociones. *Eidos*(35), 207-235.
- Bermúdez, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*(48), 141-151. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00141.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las Emociones.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., Navarro, E., Cassá, É., Pérez-González, J., . . . Planells, O. (2012). ¿Cómo Educar las Emociones? La Inteligencia Emocional en la Infancia y Adolescencia. Hospital Sant Joan de Déu. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38757302/25._Como_educar_las_emociones__Faros-libre.pdf?1442182552=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPortada_faros_6_Cast.pdf&Expires=1745002773&Signature=KEupTJuW6S9diHgPv~EPx2CclbF8iztcn2-x~Wi66QSfr
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (s.f.). Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Obtenido de Universidad de los Andes: <https://laboratoriociudadut.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson, el diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 20-63.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura.
- Bustos, H. (s.f.). Las Instalaciones Artísticas. Una Opción para Fortalecer los Ambientes Pedagógicos. Colombiaaprende. Obtenido de https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Infograf%C3%ADa_Instalaciones_art%C3%ADsticas.pdf

- Celis, P. (2007). Mapas y territorios corporales: recorridos en torno a la antropología del cuerpo. *Oficios Terrestres*(19), 202-211. Obtenido de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45846>
- Chías, M., & Zurita, J. (2009). EmocionArte con los niños: El Arte de acompañar a los niños en su emoción.
- Cifuentes, R. (2011). Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa.
- Cortés, C., & García, L. (2016). Sistematización de experiencias alrededor de los vínculos afectivos y emocionales entre las maestras y los bebés de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2411/TE-19623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortés, D., Delgado, L., & Penagos, A. (2020). Propuesta Pedagógica "Mundo Emociones: Arte, Juego, Letras y Diversión". Cartilla para Docentes. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12819/propuesta_pedagogica_mundo_emociones_arte_juego_letras_y_diversi%c3%b3n_cartilla_para_docentes.pdf?sequence=3&isAllowed=y#page=31&zoom=100,90,721
- Cortes, N. (2024). Danza teatral: Conociendo y valorando las principales funciones del perezoso de dos dedos con niños del nivel Independientes de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional (Escuela Maternal). Obtenido de <http://upnbib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19720/Danza%20teatro%20conociendo%20y%20valorando%20al%20Perezoso%20de%20dos%20dedos.pdf?sequence=3>
- Cruz, A. (2019). Ilustración Infantil y Cuidado del Territorio Escolar. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11821/TE-24021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Damasio, A. (2003). En busca de Spinoza. Obtenido de

<https://gredos.org/Varios/Damasio%20Antonio%20-%20En%20Busca%20De%20Spinoza.pdf>

DNP, MPS, MEN, ICBF. (2007). Documento CONPES Social 109. Política pública nacional de primera infancia: Colombia por la primera infancia. Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En T. Dalgleish, & M. Power (Edits.), *The Handbook of Cognition and Emotion* (págs. 45-60). Obtenido de <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>

Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. Universidad de

Chile(65), 159-166. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10160628002>

Gil, M., Hurtado, D., López, N., & Silva, Y. (2024). Memoria y trayectoria de la escuela maternal:

Apuestas y aportes a la reflexión sobre educación inicial. Obtenido de

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/19534>

IPN. (s.f.). Educación Inicial. Obtenido de <https://www.ipn.edu.co/e-inicial-seccion/>

Jara, O. (s.f.). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Obtenido

de <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Sistematizacion-Jara.pdf>

Jarque, E. (2016). Cinco pieles. Arte y Naturaleza. Universidad de Zaragoza. Obtenido de

<https://zaguan.unizar.es/record/58987/files/TAZ-TFG-2016-4375.pdf>

Leiva, M., & Quintero, L. (2015). Desarrollo emocional y afectivo en la primera infancia "Un mundo por descubrir y forman en los infantes". Obtenido de

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/3493/1077853323->

[%20Desarrollo%20Emocional%20y%20Afectivo%20en%20la%20Primera%20Infancia.p](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/3493/1077853323-%20Desarrollo%20Emocional%20y%20Afectivo%20en%20la%20Primera%20Infancia.p)

df?sequence=3&isAllowed=y

- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Lozano, J. (2022). Reconstrucción del concepto de prácticas artísticas en procesos comunitarios desde una mirada anarquista y antropológica. *Revista de Antropología y Sociología*, 24(2), 61-80.
- Madroñal, I. (2023). La emoción en acción: ¿sentir con el cuerpo o sentir en el cuerpo? *Praxis Filosófica*(56), 137-158.
- Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Obtenido de https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-
- Mayorga, P., & Peña, A. (2020). Cartografía corporal para el reconocimiento de las emociones y la comunicación asertiva en estudiantes de Enfermería y Psicología de una Universidad privada de Bogotá. Universidad El Bosque. Obtenido de <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/668dfef4-fd95-41f0-bb7f-a498749d6752/content>
- Melo, M. (2022). Entramado de Emociones: Una Contribución a las Prácticas de las Madres Comunitarias en el Marco de la Educación Emocional. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/ea078222-9c6c-455e-90f2-f8c25e596b37/content>
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_5.pdf
- MEN. (2014). Sentido de la Educación Inicial. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Mendoza, A. (s.f.). La Cartografía Corporal una Forma de Entender al Cuerpo y la Corporeidad.

- CENDA. Obtenido de <https://www.cenda.edu.co/la-cartograf%C3%ADa-corporal-una-forma-de-entender-al-cuerpo-y-la-corporeidad>
- Pinedo, I., & Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de. Tesis Psicológica, 15(2), 198-219. doi:<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Poveda, Y., & Triana, A. (2022). Proupuesta Pedagógica Emociónarte: Reconocimiento de las emociones por medio del arte. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18062/EmocionArte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del. Rehuso, 4(1), 113-123. Obtenido de <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Rodriguez, E. (2012). Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/380735745/Rodriguez-elisabet>
- Rodríguez, L. (2022). Cartografía Corporal: Estrategia Didáctica para el Aprendizaje del Funcionamiento de las Emociones Orientada a la Promoción y Bienestar Emocional en Estudiantes de 5°. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18324/CARTOGRAF%C3%8DA%20CORPORAL%20ESTRATEGIA%20DID%C3%81CTICA%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DEL%20FUNCIONAMIENTO%20DE%20LAS%20EMOCIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rubio, D., & Heredia, M. (2023). Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori. Pedagogía y Saberes(58), 73–86. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/368356035_Tiempo_infancia_y_economia_Tres_cuestiones_para_actualizar_la_lectura_de_Maria_Montessori
- Ruiz, L., & Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. Revista

- Iberoamericana de Educación, 77, 37-62. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/333510870_Lugares_de_juego_y_encuentro_para_la_infancia
- Salas, M., Sánchez, J., & Saavedra, M. (2015). Sistematización: "Descubriendo y Fomentando la Inteligencia Emocional en los niños desde la Imaginación y la Fantasía". Obtenido de
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/11749570-2331-4347-9c5b-793b2d8ff320/content>
- Sánchez, J., & Albo, Ú. (2021). Hundertwasser: Las Cinco Pielas como Interfaces de Experiencia Común. *Revista de Arte Contemporáneo*(12), 64-75. Obtenido de
<http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/indexpuce/n12/2477-9199-indexpuce-12-00064.pdf>
- Santa-Cruz, D. (2020). Ser docente, el arte de tejer encuentros. Obtenido de
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/04/Elena-Santa-Cruz-Ruta-Maestra-Ed28.pdf>
- Schuster, A., Pueste, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. *La Investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. Obtenido de
<https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Sosa, B. (2022). Pensar las territorialidades en la escuela: el mapeo cuerpo-territorio como herramienta cartográfica. *Memoria Académica*. Obtenido de
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15480/ev.15480.pdf
- Ureña, N. (s.f.). La importancia de las emociones en educación infantil. Obtenido de
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/17760/URE%C3%91A%20CABEO%20C%20NIEVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valderrama, B. (2015). Emociones: Una Taxonomía para el Desarrollo Emocional. ARANDU-

UTIC- Revista Científica Internacional, 2(1). Obtenido de

<https://pruebas.revistajetypeka.edu.py/index.php/revistas/article/view/14/52>

Vargas, S. (s.f.). Importancia de la Educación en la Primera Infancia como Cimiento para la Vida. Revista de Estudios e Investigaciones, 8-13.

Vygotsky, L. (2004). Teoría de las emociones. Estudio histórico- psicológico. Obtenido de

https://www.academia.edu/31293750/Teoria_de_las_emociones_Vygotski?auto=download&auto_download_source=social-news

Zurrón, S. (s.f.). La Importancia de las Emociones en el Aula. Propuesta Educativa para la Educación Primaria. Obtenido de

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41253/TFG-B.%201465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1. Preguntas de entrevista a maestra titular

Preguntas:

1. ¿Cómo expresan los niños y niñas del grupo lo que sienten en el día a día? ¿Cada uno tiene una manera particular de hacerlo?
2. ¿Cree que, con el tiempo, ha habido cambios en la forma en que expresan o manejan sus emociones? ¿Qué cree que ha influido en esos cambios?
3. ¿Qué tipo de actividades o estrategias han sido útiles en el grupo para ayudarles a reconocer y comprender sus emociones? ¿Podría compartir algún ejemplo que recuerde?
4. Desde su experiencia, ¿cree que el arte puede movilizar o posibilitar que los niños y niñas conecten con lo que sienten? ¿Hay alguna situación o actividad que recuerde porque generó algo especial en ellos? *(puede ser una actividad o situación vivida con otro grupo, no necesariamente con los independientes II)*
5. ¿Cómo suelen reaccionar cuando se les proponen actividades directamente relacionadas con las emociones? ¿Hay emociones que les cueste más identificar o nombrar?
6. Cuando un niño o niña vive una emoción muy intensa, como el miedo, la tristeza o el enojo, ¿cómo lo acompaña? ¿Suele haber alguna rutina o forma específica de contención?
7. ¿Cuáles han sido los principales retos que ha encontrado al acompañar a los niños y niñas en el reconocimiento de sus emociones?
8. ¿Han tenido espacios con las familias para hablar sobre cómo los niños y niñas expresan lo que sienten? ¿Cómo han sido esos encuentros?
9. ¿Qué rol cree que tienen las relaciones entre pares en el reconocimiento y la expresión de las emociones? ¿Ha observado situaciones específicas en las que los niños y niñas, al interactuar entre ellos, puedan mostrar más fácilmente lo que sienten, ya sea a través de gestos, palabras o actitudes?
10. ¿Ha desarrollado anteriormente alguna propuesta pedagógica centrada en el reconocimiento de las emociones? ¿Qué aprendizajes o elementos le parecieron claves en ese proceso?
11. Desde su mirada, ¿cómo cree que este proyecto de práctica puede aportar a los Independientes II? ¿Hay algo que considere importante tener presente?
12. ¿Ha visto cambios en la forma en que se relacionan entre ellos cuando se trabaja intencionadamente el tema de las emociones?

13. Finalmente, ¿qué recomendaciones daría para planear actividades artísticas que acompañen a los niños y niñas en el reconocimiento y expresión de lo que sienten?

Anexo 2. Planeaciones

A continuación, se presentan las planeaciones de cada taller desarrollado en la práctica pedagógica.

Número de Anexo	Título de Anexo
Anexo 2. A	Planeación taller #1: Misión ¡Encuentra la Emoción!
Anexo 2. B	Planeación taller #2: ¿Y si la alegría tuviera forma, cómo sería?
Anexo 2. C	Planeación taller #3: ¿A qué sabe una lágrima?
Anexo 2. D	Planeación taller #4: ¡Buu! Te encontré, miedo
Anexo 2. E	Planeación taller #5: Cuando el enojo toca mi puerta...
Anexo 2. F	Planeación taller #6: Cuando la sorpresa y el asco se encuentran
Anexo 2. G	Planeación taller #7: ¿Y si las emociones tuvieran colores y formas en nuestro cuerpo cómo se verían?

Anexo 2.A

Planeación Taller # 1	
Maestra en formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra asesora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	18 de marzo de 2025

Nombre del Taller	Misión: ¡Encuentra la Emoción!
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II
Introducción	Las emociones son los colores que pintan cada día nuestras vidas. En este taller, los niños y niñas se convertirán en detectives de emociones, explorando y identificando las 6 emociones básicas: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, desagrado y miedo, aunque se agregó también la emoción de calma. La misión es fácil: encontrar cada emoción escondida, compartir experiencias y aprender que, al reconocerlas, podemos entendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.
	- Identificar las 7 emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, calma, sorpresa, desagrado y miedo) a través de pistas y actividades lúdicas

Objetivos	- Explorar cómo las emociones se manifiestan en el cuerpo y cómo se pueden expresar a través de movimientos y gestos																		
Momentos del taller	<table><tr><th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr><tr><td>1</td><td>Saludo y presentación actividad</td><td>5 minutos</td></tr><tr><td>2</td><td>Actividad central. Encontrando adivinanzas y descubriendo emociones</td><td>20 minutos</td></tr><tr><td>3</td><td>¡Arma la emoción!</td><td>10 minutos</td></tr><tr><td>4</td><td>Cierre y reflexiones finales</td><td>5 minutos</td></tr><tr><td colspan="2">Total de tiempo</td><td>40 minutos</td></tr></table>	No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación actividad	5 minutos	2	Actividad central. Encontrando adivinanzas y descubriendo emociones	20 minutos	3	¡Arma la emoción!	10 minutos	4	Cierre y reflexiones finales	5 minutos	Total de tiempo		40 minutos
No.	Momentos	Tiempo																	
1	Saludo y presentación actividad	5 minutos																	
2	Actividad central. Encontrando adivinanzas y descubriendo emociones	20 minutos																	
3	¡Arma la emoción!	10 minutos																	
4	Cierre y reflexiones finales	5 minutos																	
Total de tiempo		40 minutos																	
Herramientas Principales	- Mapas del salón - Sobres con adivinanzas - Imágenes representando cada emoción - Caras base sin expresión - Piezas la cara (ojos, cejas y bocas) - Ruleta de emociones - Cintas de colores para cada equipo																		

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación de la actividad	Materiales: - Mapa del salón con puntos marcados de las emociones escondidas - Cintas de colores para cada equipo	Tiempo: 5 minutos
Descripción		
En este primer momento, se dará la bienvenida a los niños y niñas y se les presentará el rol que asumirán durante el taller: serán detectives de emociones. Se explicará que a lo largo de la sesión tendrán la misión de descubrir diferentes emociones que estarán escondidas por todo el salón. Para iniciar, se generará una conversación guiada a partir de preguntas como: - ¿Qué son las emociones? - ¿Las emociones se pueden ver? ¿Cómo creen que podemos saber si alguien está feliz? - ¿Todas las personas sienten lo mismo en todo momento o las emociones cambian? - ¿Qué creen que pasaría si no existieran las emociones? Luego, la maestra en formación dividirá a los niños y niñas en tres grupos, cada uno identificado con un color diferente: rojo, azul y verde. A cada equipo se le entregará un mapa del aula que indicará la ubicación de dos sobres asignados a su grupo. Cada sobre contendrá una adivinanza sobre una emoción, que deberán resolver en equipo. Una vez identificada la emoción, buscarán en el mismo lugar una imagen que la represente y lo llevarán al centro.		
Momento 2: Encontrando adivinanzas y descubriendo emociones	Materiales: - Sobres con adivinanzas - Imágenes de cada emoción.	Tiempo: 20 minutos
Descripción		
Los niños y niñas, organizados en sus equipos, utilizarán su mapa para desplazarse por el aula y encontrar los sobres con las adivinanzas. Una vez que localicen un sobre, podrán solicitar apoyo de la maestra para leer la adivinanza en voz alta y, en conjunto, tratarán de identificar la		

emoción correspondiente.

Figura 31. Mapa del equipo verde para la búsqueda de emociones



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)

Adivinanzas de cada emoción:

- Alegría: *"Brillo como el sol, sonrío con ardor, si estoy en tu vida, todo tiene más color."*
- Tristeza: *"Soy como la lluvia cuando cae sin cesar, mojo tus mejillas y te hago suspirar"*
- Enojo: *"Si las cosas no me salen, me pongo a patallar, mi cara se pone roja y no lo puedo evitar"*
- Calma: *"Suave como el viento, tranquila como el mar, cuando está conmigo, me ayuda a descansar"*
- Sorpresa: *"Cuando aparece, no sé qué pensar, mis ojos y mi boca se abren de par en par."*
- Desagrado: *"Si algo huele feo, mi cara lo dirá, frunzo la nariz y digo: ¡Qué mal está!"*
- Miedo: *"Cuando todo está oscuro, mi corazón late sin parar. Si escucho un ruido extraño, me quiero ir a otro lugar."*

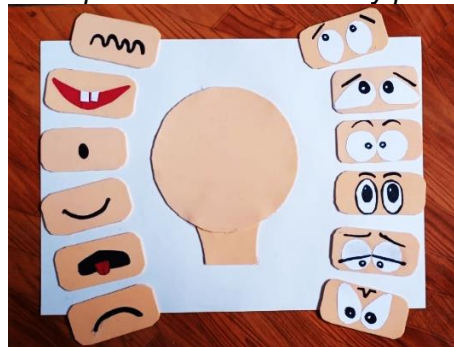
Después de adivinar la emoción, los niños buscarán en ese mismo lugar la imagen que la represente y lo llevarán al centro del salón. Cuando todas las emociones han sido encontradas y reunidas en el centro, se invitará a los niños a compartir lo que saben sobre cada emoción, cómo la han sentido antes y en qué momentos la han experimentado.

Momento 3: ¡Arma la emoción!	Materiales: - Caras base sin expresión - Piezas de la cara (ojos, cejas y bocas) - Ruleta de emociones	Tiempo: 10 minutos
---	--	--------------------------------------

Descripción

Cada equipo recibirá una cara base sin gestos (véase la figura 32) y un conjunto de piezas con diferentes expresiones faciales (ojos, cejas y bocas). Para seleccionar la emoción que deben representar, la maestra en formación girará una ruleta de emociones.

Figura 32. Juego de expresiones: Cara base y piezas intercambiables



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)

Una vez que la ruleta indique una emoción, los equipos deberán armar la cara con las piezas correctas en el menor tiempo posible. El equipo que complete su rostro de manera correcta primero gana la ronda y además, deberá imitar la cara con la emoción. Se pueden hacer varias rondas para que los niños tengan la oportunidad de representar diferentes emociones.

Momento 4: Cierre y reflexiones finales	Materiales: N/A	Tiempo: 5 minutos
--	---------------------------	-----------------------------

Descripción

Para concluir el taller, se reunirá a los niños y niñas en un círculo y se les invitará a compartir su experiencia. Se les preguntará qué emociones encontraron, cuál les gustó más y cuál les pareció más difícil de identificar. También se abrirá un espacio para que expresen cómo se sintieron durante la experiencia y si han experimentado esas emociones en su día a día. Finalmente, se reforzará la idea de que todas las emociones son importantes y que reconocerlas nos ayuda a entendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Anexo 2.B

Planeación Taller #2	
Maestra en formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	18 de marzo de 2025

Nombre del Taller	¿Y si la alegría tuviera forma, cómo sería?																
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II																
Introducción	La alegría es ese destello que ilumina el rostro, el impulso que nos invita a movernos y a sonreír sin razón aparente. ¿Qué pasaría si pudiéramos ver la alegría, tocarla y dejar que se exprese en colores, sonidos y movimientos? En este taller, el aula se transformará en un espacio vibrante y acogedor, donde cada rincón estará lleno de energía y sorpresa. Los niños y niñas explorarán la emoción a través de estaciones interactivas que invitan a plasmar lo que sienten, a descubrir su reflejo en espejos decorados y a dejar que su cuerpo exprese la alegría en un baile. Así, aprenderán que la alegría puede tomar muchas formas y que compartirla la multiplica.																
Objetivos	- Explorar la emoción de la alegría a través del arte, el movimiento y el cuerpo																
Momentos del taller	<table> <tr> <th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr> <tr> <td>1</td><td>Saludo y presentación del taller</td><td>5 minutos</td></tr> <tr> <td>2</td><td>Actividad central. Las estaciones de la Alegría</td><td>30 minutos</td></tr> <tr> <td>3</td><td>Cierre.</td><td>10 minutos</td></tr> <tr> <td colspan="2">Total de tiempo</td><td>45 minutos</td></tr> </table>		No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación del taller	5 minutos	2	Actividad central. Las estaciones de la Alegría	30 minutos	3	Cierre.	10 minutos	Total de tiempo		45 minutos
No.	Momentos	Tiempo															
1	Saludo y presentación del taller	5 minutos															
2	Actividad central. Las estaciones de la Alegría	30 minutos															
3	Cierre.	10 minutos															
Total de tiempo		45 minutos															
Herramientas Principales	- Telas coloridas para ambientar. - Música animada. - Materiales para cada estación (cartulinas, pinturas, espejos decorados).																

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Telas coloridas para ambientar. - Música animada.	Tiempo: 5 minutos
Descripción Antes de ingresar al aula, la maestra en formación presentará una caja misteriosa decorada con colores llamativos y pequeños orificios, insinuando que algo se esconde en su interior. A través de un diálogo con los niños y niñas, generará expectativa e invitará a descubrir quién está dentro de la caja. Cuando los niños se acerquen a la respuesta, la maestra en formación anunciará que el personaje está listo para salir. En ese momento, abrirá la caja y revelará al Títere de la Alegría, un personaje de expresión sonriente y colores vibrantes que los acompañará durante la experiencia. Figura 33. Títere de Alegría  <i>Nota:</i> Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025) Para ingresar al aula, se les invitará a moverse como creen que lo haría el Títere de la Alegría cuando está muy emocionado, fomentando la participación activa desde el inicio. Al cruzar la puerta, encontrarán un espacio transformado en una instalación artística inmersiva, donde la alegría cobrará vida a través de colores cálidos (amarillo, naranja, rosa), luces suaves y música animada, creando un ambiente acogedor y estimulante. Finalmente, se les explicará que dentro del aula encontrarán distintas estaciones diseñadas para explorar la alegría a través del arte, el movimiento y la expresión, invitándolos a pasar por cada una de ellas.		
Momento 2: Actividad Central. Las estaciones de la Alegría	Materiales: - Cartulina. - Colores en colores cálidos. - Espejos decorados. - Marcadores Borrables - Bafle	Tiempo: 30 minutos
Descripción		

En este momento, los niños y niñas explorarán la alegría a través de experiencias sensoriales en tres estaciones dispuestas en el espacio. Permanecerán aproximadamente 10 minutos en cada estación antes de pasar a la siguiente. La maestra en formación dará la señal para el cambio de estación asegurando que todos los niños tengan la oportunidad de interactuar con cada estación.

Desarrollo de las estaciones:

1. Lienzos de la Alegría:

Cada niño recibirá una cartulina y podrá elegir entre diferentes colores (amarillo, naranja, rosa, rojo, negro, café). Se les invitará a plasmar, a través de trazos libres o dibujos, aquello que les genera felicidad.

La maestra en formación podrá guiar con preguntas como:

- ¿Qué cosas te hacen sentir alegría?
- ¿Cómo se vería la alegría si fuera un color o una forma?

Al finalizar, los niños dejarán sus pinturas en un espacio designado para secado. Luego, se colgarán en el aula, permitiendo que el entorno visual cambie con sus creaciones y transformando el espacio de la instalación artística.

2. Espejos Divertidos

Los niños se ubicarán frente a espejos decorados con distintos marcos llamativos. Se les animará a observar sus rostros y jugar con su reflejo haciendo gestos de alegría (sonrisas grandes, carcajadas, ojos abiertos con emoción, etc.).

Figura 34. Espejo decorado



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)

Para enriquecer la experiencia, tendrán acceso a marcadores borrables, con los que podrán dibujar sobre los espejos, añadiendo elementos a su reflejo, como coronas, corazones o expresiones exageradas. Esto les permitirá transformar su imagen y experimentar con la representación de la alegría de una manera más interactiva. Además, podrán interactuar con sus compañeros, imitando expresiones y creando juegos de muecas.

3. Danza de la Alegría

En esta estación, los niños y niñas explorarán la alegría a través del movimiento. Para ello, se reproducirá música animada y variada, creando un ambiente dinámico y estimulante. Cada niño recibirá cintas de colores cálidos y vibrantes (amarillo, naranja, rojo), que podrán agitar y mover libremente mientras bailan. Estas cintas les permitirán visualizar la energía de su alegría a través del movimiento, dejando un "rastro" en el aire.

La actividad iniciará con un juego de imitaciones. Primero, la maestra en formación modelará

movimientos que expresen alegría, como aplaudir, saltar suavemente o mover las manos rápidamente, y los niños deberán imitarlos. Luego, cada niño inventará su propio movimiento para que el grupo lo reproduzca. Finalmente, se les invitará a moverse libremente al ritmo de la música, expresando la alegría con su cuerpo de manera espontánea y divertida. Para acompañar la actividad, se utilizarán las siguientes canciones:

1. Rhenné de Lara Campos <https://www.youtube.com/watch?v=zAAn9fMWd0>
2. Soy una Taza de Canta Juego <https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpcuQ>
3. El Baile del Gorila de Canta Juego <https://www.youtube.com/watch?v=cgEnBkmcpcuQ>
4. Somos los del Rock Pesado de Tú Rockcito <https://www.youtube.com/watch?v=MpFnn7EWn1o>
5. A Ram Sam Sam de El Payaso Plim Plim <https://www.youtube.com/watch?v=MfoIYPNoOlq>
6. Ilarie de Xuxa <https://www.youtube.com/watch?v=NrXTcaG4oso>

Momento 3: Cierre y reflexiones finales	Materiales: N/A	Tiempo: 10 minutos
Descripción		
Una vez finalizadas las estaciones, los niños y niñas serán invitados a sentarse en círculo en el centro del aula. Se abrirá un espacio de conversación en el que, utilizando la caja misteriosa del inicio, se les pedirá que "guarden" dentro de ella un momento del taller que les haya gustado. Al finalizar, la maestra en formación cerrará la caja y dirá: "Aquí guardamos toda la alegría de hoy para que no se escape y nos acompañe siempre." Para reforzar el impacto de la instalación artística, se invitará a los niños a observar cómo el aula ha cambiado: los lienzos con dibujos estarán colgados, los espejos reflejarán sus intervenciones y las cintas permanecerán esparcidas por el suelo, dejando un rastro de su energía y movimiento.		

Anexo 2.C

Planeación Taller #3	
Maestra en formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	26 de marzo de 2025

Nombre del Taller	¿A qué sabe una lágrima?
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II
Introducción	La tristeza puede sentirse como un suspiro profundo en un día gris, una emoción que se esconde en un rincón de nuestro interior. A veces se expresa a través de lágrimas silenciosas o en momentos de silencio, invitándonos a detenernos y pensar. Pero ¿qué pasaría si viéramos la tristeza no solo como un peso, sino también como una oportunidad para entendernos mejor y hallar consuelo en quienes nos rodean?

	En este taller, el aula se transformará en un espacio acogedor, donde a través de relatos, símbolos y actividades artísticas, se les invitará a los niños y niñas a explorar la tristeza, reconociendo sus emociones y compartiendo sus experiencias. Así, reconocerán que expresar la tristeza puede ser el primer paso para sentir alivio y encontrar apoyo en la compañía de los demás.															
Objetivo	Fomentar el reconocimiento y la aceptación de la tristeza a través de experiencias artísticas que permitan expresarla y transformarla en algo significativo.															
Momentos del taller	<table><tr><th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr><tr><td>1</td><td>Saludo y presentación del taller</td><td>5 minutos</td></tr><tr><td>2</td><td>Actividad central: <i>El Señor Árbol de las Lágrimas y los Consuelos</i></td><td>25 minutos</td></tr><tr><td>3</td><td>Palabras que Abrazan. Cierre y reflexiones</td><td>10 minutos</td></tr><tr><td colspan="2">Total de tiempo</td><td>40 minutos</td></tr></table>	No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación del taller	5 minutos	2	Actividad central: <i>El Señor Árbol de las Lágrimas y los Consuelos</i>	25 minutos	3	Palabras que Abrazan. Cierre y reflexiones	10 minutos	Total de tiempo		40 minutos
No.	Momentos	Tiempo														
1	Saludo y presentación del taller	5 minutos														
2	Actividad central: <i>El Señor Árbol de las Lágrimas y los Consuelos</i>	25 minutos														
3	Palabras que Abrazan. Cierre y reflexiones	10 minutos														
Total de tiempo		40 minutos														
Herramientas Principales	- Telas en tonos fríos (azul, morado, gris claro) - Sonidos ambientales relajantes (viento, lluvia). - Hojas de papel en forma de lágrima y de corazón. - Árbol de cartón - Vasos de cartón con lana															

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Telas en tonos fríos - Bafle	Tiempo: 5 minutos
Descripción		
Para este taller, el salón se convertirá en un espacio tranquilo y acogedor, ambientado con sonidos relajantes, como el murmullo del viento o la lluvia. Pero, antes de ingresar al aula, la maestra en formación presentará una caja misteriosa, insinuando que algo se esconde en su interior, y generará expectativa entre los niños. Al abrirla, aparecerá el Títere de la Tristeza, quien se presentará y comentará sobre su presencia en diferentes momentos de la vida. Figura 35. Títere de Tristeza <i>Nota:</i> Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)		

A continuación, la maestra en formación guiará una breve conversación con los niños y niñas para explorar sus percepciones sobre la tristeza. Algunas preguntas que orientarán este diálogo son:

- ¿Cómo se ve la tristeza? ¿Tiene color?
- ¿Alguna vez han sentido tristeza? ¿Qué pasó?
- ¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
- ¿Cómo se siente en el cuerpo?
- ¿A qué sabe una lagrima? ¿La han probado?
- ¿Qué podemos hacer cuando estamos tristes?
- ¿Qué podemos hacer para sentirnos mejor?

El títere intervendrá con comentarios y preguntas para profundizar en las respuestas de los niños y niñas.

Luego, se dirá que las emociones no son aisladas, mencionando que el **Títere de la Tristeza** a veces llama a su amigo el **Títere de la Alegría** para recordarle cosas bonitas. Para cerrar este momento, se les dirá a los niños y niñas que ahora recorrerán distintas estaciones diseñadas para explorar la tristeza y descubrir formas de sentirnos mejor.

Momento 2: Actividad Central. El Señor Árbol de las Lágrimas y los Consuelos	Materiales: - Ramas y tronco en cartón - Hojas en forma de lágrimas y corazones - Colores y/o marcadores - Pegamento	Tiempo: 25 minutos
---	--	------------------------------

Descripción

En este momento, los niños y niñas explorarán la tristeza en dos estaciones interconectadas:

1. Camino de las Lágrimas: Los niños y niñas atravesarán un "bosque" hecho con telas colgantes en tonos fríos hasta llegar a un gran árbol simbólico en la pared. Allí, tomarán una hoja en forma de lágrima y plasmarán con dibujos o colores algo que los haya puesto tristes en su vida cotidiana.

La maestra en formación guiará la actividad con ejemplos de situaciones comunes, como:

"A veces nos sentimos tristes cuando nos caemos y nos duele, cuando alguien no quiere jugar con nosotros o cuando extrañamos a alguien." Después, pegarán sus lágrimas en el árbol, simbolizando que la tristeza es parte de la vida y puede ser compartida y expresada.

2. Hojas del Consuelo: Luego de reconocer sus tristezas, los niños y niñas tomarán una hoja en forma de corazón y dibujarán cosas que los reconfortan cuando están tristes, como abrazos, canciones, juguetes o estar con su familia. Al terminar, pegarán estas hojas en el mismo árbol, viendo cómo la tristeza puede transformarse con apoyo y cariño.

Finalmente, compartirán en grupo qué cosas los hacen sentir mejor o sobre cómo pueden ayudarse cuando alguien se siente triste.

Momento 3: Palabras que Abrazan. Cierre y reflexiones	Materiales: - Vasos de cartón - Lana	Tiempo: 10 minutos
--	--	------------------------------

Descripción

Para cerrar el taller, los niños y niñas utilizarán un "teléfono imaginario" hecho con tubos de cartón conectados con un hilo. En parejas, se turnarán para susurrarse palabras de apoyo y cariño, como:

- "Estoy aquí para ti."
- "Quiero mucho"
- "Más tarde podemos jugar juntos"
- "Eres una linda persona"

Luego, sentados en círculo, se abrirá un espacio de reflexión utilizando la caja misteriosa del inicio. Se invitará a los niños a "guardar" dentro de la caja un momento especial del taller que les haya gustado o un aprendizaje que quieran recordar. Para finalizar, la maestra en formación cerrará la caja diciendo: "Aquí guardaremos lo aprendido hoy, para que nos acompañe soy y siempre."

Se les invitará a observar cómo el aula ha cambiado: los dibujos de las lágrimas y corazones estarán pegados en el árbol, las telas seguirán esparcidas en el suelo, y el ambiente reflejará el camino recorrido juntos. Finalmente, la maestra en formación agradecerá su participación y cerrará la sesión

Anexo 2.D

Planeación Taller #4	
Maestra en formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	2 de abril de 2025

Nombre del Taller	¡Buu! Te encontré, miedo																
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II																
Introducción	El miedo es un susurro en la oscuridad, una sombra que juega a esconderse, un latido que se acelera cuando lo desconocido nos ronda. A veces se esconde bajo la cama, otras veces en un rincón de nuestra mente, esperando a que lo descubramos. Pero ¿y si el miedo no fuera un enemigo, sino un viejo amigo disfrazado de misterio? En este taller, el aula se convertirá en un escenario de luces y sombras, donde los niños podrán explorar sus temores a través del juego, la narración y la creación artística. Descubrirán que el miedo es una emoción natural, Que el miedo no siempre es lo que parece y que, puede transformarse y resignificarse con un poco de imaginación y valentía. Porque lo que asusta en la penumbra, con luz puede revelarse como algo completamente diferente.																
Objetivo	Explorar y resignificar el miedo a través de la luz, la sombra y el arte, permitiendo que los niños lo reconozcan y lo transformen en una experiencia creativa y divertida.																
Momentos del taller	<table> <tr> <th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr> <tr> <td>1</td><td>Saludo y presentación del taller</td><td>10 minutos</td></tr> <tr> <td>2</td><td>Actividad central: "Sombras engañosas y máscaras valientes"</td><td>25 minutos</td></tr> <tr> <td>3</td><td>Cierre y reflexiones</td><td>10 minutos</td></tr> <tr> <td colspan="2">Total de tiempo</td><td>45 minutos</td></tr> </table>		No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación del taller	10 minutos	2	Actividad central: "Sombras engañosas y máscaras valientes"	25 minutos	3	Cierre y reflexiones	10 minutos	Total de tiempo		45 minutos
No.	Momentos	Tiempo															
1	Saludo y presentación del taller	10 minutos															
2	Actividad central: "Sombras engañosas y máscaras valientes"	25 minutos															
3	Cierre y reflexiones	10 minutos															
Total de tiempo		45 minutos															

Herramientas Principales	- Libro Abraza tu miedo - Tela blanca - Linternas - Figuras de cartón - Títere del miedo - Papel - Pinturas - Pegamento - Tijeras - Cintas elásticas - Caja decorada
---------------------------------	--

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Libro "abraza tu miedo"	Tiempo: 10 minutos
Descripción Antes de ingresar al aula, la maestra en formación reunirá a los niños y niñas en un espacio tranquilo y comenzará la lectura del cuento "Abraza tu miedo". A través de una narración envolvente y el uso de diferentes tonos de voz, invitará a los niños a sumergirse en la historia y a imaginar cómo se siente el miedo en distintas situaciones. Al terminar de leer el cuento, se abrirá un pequeño diálogo con preguntas como: - ¿Por qué sentimos miedo? - ¿Qué cosas nos dan miedo? - ¿Cómo se siente el miedo en nuestro cuerpo? - ¿De qué color vemos el miedo? - ¿Qué podemos hacer cuando tenemos miedo? Para cerrar este momento, la maestra en formación les anunciará que, al entrar al aula, encontrarán un espacio diferente: el salón estará a oscuras y habrá sonidos misteriosos. Se invitará a los niños y niñas a entrar en silencio y con curiosidad, para descubrir juntos lo que hay dentro.		
Momento 2: Actividad Central. "Sombras engañosas y máscaras valientes"	Materiales: - Tela blanca - Linterna - Figuras de cartón - Títere del miedo - Hojas de papel - Colores	Tiempo: 25 minutos
Descripción Este momento está dividido en dos estaciones que permitirán a los niños experimentar y transformar su miedo. 1. Teatro de sombras, los monstruos en la luz: Al entrar al aula oscura, los niños y niñas serán recibidos por un teatro de sombras. En un ambiente oscuro, solo iluminado por una luz, aparecerá una figura misteriosa: el Títere del Miedo, que se destacará por su presencia imponente, con una silueta grande y extraña, y una voz grave.		

Figura 36. Títere del Miedo



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)
A medida que avanza la historia, el **Títere del Miedo** presentará a los niños otros temores que lo acompañan: una sombra con muchos brazos que representa el miedo a la soledad, una figura encorvada que susurra dudas e inseguridades, y un gran bulto que se mueve torpemente, simbolizando el miedo a lo desconocido. Pero a medida que la luz se juega con las sombras, estas figuras cambiarán de forma, revelando que no son tan aterradoras como parecían al inicio.

Figura 37. Figuras de cartulina para el teatro de sombras



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)
El momento clave llega cuando la luz ilumina por completo al Títere del Miedo, dejando al descubierto su verdadera apariencia: una criatura simpática y colorida, con una sonrisa amigable. Junto a él, los demás miedos también se transformarán, mostrando que, al verlos con más claridad, pueden ser diferentes a como los imaginamos. Para cerrar, los niños y niñas serán llamados a explorar y jugar con las sombras, utilizando otras figuras o incluso su propio cuerpo, experimentando cómo pueden resignificar aquello que al inicio les causaba inquietud.

2. Identificando y transformando el miedo: Después del teatro de sombras, se pasarán a la segunda estación: la identificación y transformación de un miedo. Aquí, cada niño y niña recibirá una hoja donde estará la mitad dispuesta para que dibujen su miedo y la otra mitad para que dibujen como lo transformarían dándole un giro creativo. Podrán agregarle colores brillantes, diferentes formas, sonrisas exageradas o cualquier elemento que lo transforme en algo divertido o amigable.

Una vez terminadas, compartirán con el grupo:

- ¿Cómo era su miedo antes?
- ¿Cómo lo transformaron?

El arte les permitirá externalizar sus temores y convertirlos en personajes nuevos que ya no les asusten, sino que les diviertan.

Momento 3: Cierre y reflexiones	Materiales: - Caja decorada	Tiempo: 10 minutos
Descripción		
En este momento, y reunidos en el tapete se invitará a los niños y niñas a observar el aula y notar cómo ha cambiado. Las sombras ya no asustan, sino que han sido escenario para jugar y crear. El dibujo de los miedos se hizo más cercano y menos intimidante. Para finalizar, pedirá a cada niño y niña a "guardar" dentro de la caja algo que aprendió sobre el miedo o un momento especial del taller que les haya gustado. Al terminar, la maestra en formación cerrará la caja diciendo: "Aquí guardaremos lo aprendido hoy, para que nos acompañe soy y siempre."		

Anexo 2.E

Planeación Taller #5	
Maestra en Formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	23 de abril de 2025

Nombre del Taller	Quando el enojo toca mi puerta...
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II
Introducción	El enojo es un fuego que arde dentro, una chispa que se enciende cuando algo duele, molesta o se siente injusto. A veces ruge como un león, otras veces se guarda en silencio, apretando los puños o escondiéndose detrás de un ceño fruncido. No siempre sabe cómo salir, y cuando lo hace, puede asustar... incluso a uno mismo. Pero ¿y si el enojo no fuera algo malo? ¿Y si solo fuera una emoción intensa que pide ser escuchada y entendida? En este taller, el aula se convertirá en un territorio de colores cálidos y movimientos intensos, donde los niños y niñas podrán explorar su enojo sin miedo, dándole forma, sonido y expresión. Descubrirán que el enojo también tiene voz, que puede hablar sin gritar y que, con arte, cuerpo y juego, puede transformarse en algo más liviano. Porque el enojo no es el problema... el problema es no saber qué hacer con él.
Objetivo	Propiciar un espacio de exploración y canalización del enojo a través del arte y el movimiento.

Momentos del taller	No.	Momentos	Tiempo
	1	Saludo y presentación del taller	10 minutos
	2	Actividad central: "Donde el fuego se dibuja y se libera"	25 minutos
	3	El soplo del pulpo calmante. Cierre y reflexiones	15 minutos
	Total de tiempo		45 minutos
Herramientas Principales	- Música con ritmos intensos (percusión, tambores) y luego suaves (cuencos, viento, mar). - Caja misteriosa decorada. - Títere del enojo. - Hojas blancas para dibuja + Colores - Caja-volcán del enojo (cartón decorado). - Bicarbonato, vinagre y colorante rojo para erupción. - Vasos de cartón decorados como pulpos + tiras de papel.		

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Títere del Enojo - Música con tambores y percusión	Tiempo: 10 minutos
Descripción		
El aula se transformará en un espacio cargado de energía, con luces y telas en tonos cálidos como el rojo, el naranja y el amarillo. Sonará una música intensa, con tambores y percusión, para invitar a sentir la emoción que nos convoca: el enojo. La maestra en formación comenzará a generar expectativa entre los niños y niñas con pequeñas pistas que insinúan la emoción protagonista del taller, como <i>"A veces, esta emoción hace que caminemos fuerte... que nuestro cuerpo se ponga tenso... nuestra cara roja y que todo en nosotros quiera explotar como un volcán."</i> Cuando descubran de qué emoción se trata, hará su aparición el Títere del Enojo, saludando al grupo con fuerza y expresividad. Compartirá que él también visita a las personas de vez en cuando, sacudiendo el cuerpo, los pensamientos y los gestos, para que lo escuchen y lo comprendan.		
Figura 38. Títere del enojo 		

Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)

A partir de allí, se abrirá un espacio de diálogo con preguntas como:

- ¿Cómo se siente el enojo en nuestro cuerpo?
- ¿De qué color es el enojo?
- ¿Qué cosas nos hacen sentir así?
- ¿Qué hacemos cuando estamos enojados?
- ¿Qué podemos hacer para sentirnos mejor?

El títere intervendrá con gestos exagerados y reacciones teatrales, representando cómo el enojo puede explotar cuando no lo expresamos o lo ignoramos, y ayudando a abrir el diálogo sobre maneras de reconocerlo y transformarlo. Asimismo, antes de ingresar a las estaciones del taller, se les propondrá a los niños y niñas caminar con pasos firmes, fuertes, como si estuvieran bravos, sintiendo esa emoción en sus cuerpos. Así comenzará un recorrido diseñado para expresar el enojo, comprenderlo y, poco a poco, encontrar la calma.

Momento 2: Actividad Central. "Donde el fuego se dibuja y se libera"	Materiales: - Caja-volcán del enojo - Hojas de color rojo/naranja - Hojas blancas - Caja misteriosa - Fuegositos de papel - Caja misteriosa - Colores - Música intensa.	Tiempo: 25 minutos
--	--	--------------------------------------

Descripción

Este momento está dividido en dos estaciones que permitirán a los niños experimentar e identificar su enojo.

Estación 1. El volcán del enojo: Los niños y niñas recibirán hojas en tonos rojos y naranjas, y se les invitará a dibujar en ellas aquello que les provoca enojo. Luego, entregarán sus dibujos a la maestra en formación, quien les dará a cambio un "fuegosito" (una figura de fuego en papel) que representa su emoción. Cada niño pasará a introducir su fueguito dentro del volcán.

Figura 39. Volcán del enojo



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)

Cuando todos hayan participado, se activará una erupción simbólica con vinagre, bicarbonato y colorante rojo, mostrando cómo el enojo puede en nosotros y como muchas veces explotamos como el volcán de manera rápida y fuerte.

Estación 2. Dibujando mi fuego interior: Con música intensa de fondo, los niños explorarán

Se identificarán cómo sienten la emoción del enojo con trazos libres y enérgicos sobre hojas en blanco. Podrán rayar, doblar o arrugar, sin juicio. Será un momento de expresión libre de su "fuego interior".

Momento 3: Cierre y reflexiones	Materiales: - Pulpos hechos con vasos de cartón y tiras de papel - Música suave - Caja misteriosa.	Tiempo: 10 minutos
--	---	------------------------------

Descripción

Después de liberar y reconocer el enojo, será momento de calmar el cuerpo y la mente. Los niños y niñas recibirán su "pulpo calmante", al que se le enseñará una técnica de respiración: inhalar profundamente mientras lo miran y exhalar como si lo estuvieran acariciando con su soplo.

Figura 40. Pulpos calmantes



Nota: Material de elaboración propia para el taller. Fotografía: Hernández, D. (2025)
La música suave acompañará este momento de relajación. Se les invitará a cerrar los ojos, si lo desean, y a imaginar cómo esa emoción se vuelve más ligera.
Para cerrar el taller, se retomará la caja misteriosa (donde estaban los fueguitos), ahora convertida en la caja de los aprendizajes. Se les invitará a guardar en ella un recuerdo del taller:

- Algo que les haya gustado mucho.
- Algo que aprendieron.
- Algo que quieren recordar cuando se sientan enojados otra vez.

La maestra en formación cerrará la caja diciendo: *"Aquí guardamos lo que aprendimos, para que cuando el enojo vuelva a tocar nuestra puerta, sepamos cómo abrirla con cuidado."*

Anexo 2.F

Planeación Taller #6	
Maestra en Formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	25 de abril de 2025

Nombre del Taller	Quando la sorpresa y el asco se encuentran en el mismo lugar
--------------------------	--

Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II															
Introducción	El asco y la sorpresa son emociones que llegan sin avisar, sacuden el cuerpo y despiertan nuestras reacciones más intensas. El asco arruga la cara, cierra la nariz y nos hace retroceder. La sorpresa, en cambio, abre los ojos, la boca y el corazón, dejándonos sin palabras por un momento. Ambas nos muestran lo inesperado, lo diferente, lo que no controlamos. En este taller, exploraremos estas dos emociones a través del cuerpo y los sentidos. Los niños y niñas se encontrarán con texturas raras, olores intensos, movimientos inesperados y dibujos mágicos. Aquí ambas emociones son formas de conocer el mundo, de sentirlo con intensidad, de reír, de asombrarse y de aprender.															
Objetivos	- Reconocer el asco como una emoción vinculada los sentidos, a través de experiencias táctiles y olfativas que inviten a expresarla - Explorar la sorpresa como una emoción de descubrimiento y cambio, propiciando momentos de juego, expectativa y curiosidad.															
Momentos del taller	<table><tr><th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr><tr><td>1</td><td>Saludo y presentación del taller</td><td>10 minutos</td></tr><tr><td>2</td><td>Actividad central: “Explorando lo inesperado”</td><td>30 minutos</td></tr><tr><td>3</td><td>Cierre y reflexiones: “Descubriendo el dibujo mágico”</td><td>15 minutos</td></tr><tr><td colspan="2">Total de tiempo</td><td>50 minutos</td></tr></table>	No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación del taller	10 minutos	2	Actividad central: “Explorando lo inesperado”	30 minutos	3	Cierre y reflexiones: “Descubriendo el dibujo mágico”	15 minutos	Total de tiempo		50 minutos
No.	Momentos	Tiempo														
1	Saludo y presentación del taller	10 minutos														
2	Actividad central: “Explorando lo inesperado”	30 minutos														
3	Cierre y reflexiones: “Descubriendo el dibujo mágico”	15 minutos														
Total de tiempo		50 minutos														
Herramientas Principales	- Música alegre y misteriosa - Telas o papel celofán morado y verde - Cartulinas blancas - Mezcla de agua con bicarbonato - Mezcla de cúrcuma con agua - Cajas sensoriales con diferentes texturas (harina, aloe vera, hidrogel, papel aluminio) - Vasos con olores (agradables y desagradables) cubiertos con bombas de colores															

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Música alegre y misteriosa - Luces moradas y verdes	Tiempo: 10 minutos
Descripción		
Se buscará transformar el aula en un espacio curioso y diferente, con luces suaves en tonos morado y verde, telas que cubren algunas zonas y una música juguetona que acompañe el inicio. Para comenzar, se atraerá la atención de los niños con una canción que combina ritmo y emoción (se utilizará esta canción como ritual al inicio de los próximos talleres): Hola, hola, ¿cómo están? Hoy las emociones te quiero mostrar Si digo <i>alegría</i>, ¡sonríe sin parar! Si digo <i>miedo</i>, ¡Vas a temblar!		

Si digo *enojo*, ¡pisas con poder!
 Si digo *tristeza*, ¡te vas a encoger!
 Si digo *asco*, ¡la nariz taparás!
 Y si hay *sorpresa*, ¡te congelarás!
 (En un tono más suave)
 Ahora respira...
 siéntate en tu lugar...
 que este viaje por las emociones,
 ¡va a comenzar!

Luego, para descubrir que emoción nos traerá este taller, la maestra en formación comenzará a generar expectativa mediante pequeñas pistas teatrales y gestuales, por ejemplo:

- Taparse la nariz y decir: "¡Ay no! Esto huele muy... extraño..."
- Hacer ojos bien abiertos y llevarse las manos a la boca: "¡Guau! ¡Eso no me lo esperaba!"
- Imitar una reacción exagerada de asco: "¡Puaj! ¡Qué sensación tan rara!"

Estas pistas ayudarán a los niños y niñas a adivinar que el taller girará en torno al asco y la sorpresa. Una vez descubran de qué emociones se trata, se abrirá un diálogo con preguntas como

- ¿Cómo se siente el asco y la sorpresa en nuestro cuerpo?
- ¿Qué cosas nos dan asco
- ¿Qué cosas nos sorprenden?
- ¿Qué colores podrían tener esas emociones?

Antes de iniciar el recorrido por las estaciones, se establecerán **dos acuerdos importantes**:

1. No tocar los objetos en las mesas a menos que la maestra en formación lo indique
2. No sacar ni mover los materiales de su lugar.

Así se abrirá paso a un recorrido sensorial por el asco y la sorpresa.

Momento 2: Actividad Central. "Explorando lo inesperado"	Materiales: - Cartulinas blancas - Pinceles - Mezcla de agua con bicarbonato - Música alegre - Cajas sensoriales - Vasos cubiertos con bombas - Materiales para olores (agradables y desagradables)	Tiempo: 30 minutos
--	---	---

Descripción

Este momento está dividido en dos submomentos, cada uno centrado en una emoción.

¡Sorpresa! ¿A qué no me esperabas?

1. **Carrera de cambios:** Con música de fondo, los niños y niñas se moverán por el salón caminando, saltando, arrastrándose, girando, etc. Cada vez que la maestra diga la palabra "¡sorpresa!", deberán detenerse y cambiar inmediatamente a un nuevo tipo de movimiento, como caminar, saltar o girar. Esta dinámica activará la curiosidad, el cuerpo y el juego.

- 2. La hoja mágica:** Se entregará a cada niño una cartulina blanca y un pincel. Se les invitará a hacer un dibujo libre, usando una mezcla especial (agua con bicarbonato), sin explicar de qué se trata esta mezcla, para mantener el misterio.

Se dirá algo como: "Hoy dibujaremos... pero no será un dibujo común. Este es un dibujo secreto... más adelante les contaré por qué. "Una vez finalicen deberán dejar sus creaciones secar para guardar sus creaciones para el cierre, generando una sensación de expectativa sobre qué sucederá con ellas.

¡Qué asqueroso! Pero..... ¿y si lo tocamos?

Este submomento buscara que a través del tacto y el olfato acérquenos a la emoción de asco. Por ello estará dividido en 2 estaciones:

- 1. Mesa sensorial "¡Qué asco!":** Los niños y niñas meterán las manos en cajas sensoriales que estarán cerradas para no ver lo que hay dentro. Las cajas contendrán materiales con diferentes texturas: algunas pegajosas (sábila), otras secas (harina), rugosas (papel aluminio), y otras resbalosas (hidrogel). Después describirán qué creen que tocaron y cómo se sintieron.
- 2. Los olores misteriosos:** Pasarán por vasos con bombas de colores que esconden olores: agradables (vainilla, coco, café, canela, mandarina y hierbabuena) y desagradables (vinagre, ajo, plátano). Al final se invitará a que digan ¿qué olor les gustó? ¿cuál les dio asco? ¿cómo lo sintió la nariz? Así se identificará cómo el olfato influye en nuestras emociones.

Momento 3: Cierre y reflexiones: "Descubriendo el dibujo mágico"	Materiales: - Mezcla de cúrcuma con agua - Pinceles - Hojas mágicas (las del inicio)	Tiempo: 10 minutos
Descripción		
Los niños y niñas serán llamados nuevamente a tomar sus "dibujos mágicos". La maestra anunciará que ha llegado el momento de revelar el misterio: <i>"Lo que parecía invisible... ahora podrá verse."</i> Usando la mezcla de cúrcuma con agua, pintarán sobre sus hojas y descubrirán sus propios dibujos ocultos, generando sorpresa y asombro. Este momento será vivido con expectativa, sin dar detalles antes de tiempo para conservar la magia de lo inesperado Finalmente, se reunirán en el tapete y se les invitará a compartir: - Algo que les haya causado sorpresa - Algo que les haya dado asco - Algo que quieren recordar La maestra en formación cerrará diciendo: <i>"Hoy descubrimos que sentir cosas raras también puede ser divertido. A veces lo que parece desagradable, sorprende. Y lo que sorprende... nos ayuda a conocernos mejor."</i>		

Anexo 2.G

Planeación Taller #7	
Maestra en Formación	Danna Valentina Hernández
Maestra titular	Stefany Silva
Maestra tutora	Diana Carolina Romero
Fecha de Implementación	30 de abril de 2025

Nombre del Taller	¿Y si las emociones tuvieran colores y formas en nuestro cuerpo cómo se verían?																	
Dirigido a	Niños y niñas del nivel Independientes II																	
Introducción	Las emociones viven en nuestro cuerpo, se mueven con nosotros y nos acompañan en el día a día. Algunas saltan como la alegría, otras se esconden como el miedo. Algunas tiemblan como la sorpresa o se encogen como la tristeza. El enojo sacude fuerte y el asco nos frena. Cada emoción tiene un color, un lugar en el cuerpo, una historia. En este taller, cerraremos nuestro viaje emocional con una cartografía corporal colectiva. Un cuerpo que no es de uno solo, sino de todos. Usaremos colores, palabras, títeres y objetos para recordar dónde sentimos cada emoción y cómo ha sido este camino de descubrimiento.																	
Objetivos	- Reconocer las seis emociones básicas y sus manifestaciones corporales, asociando colores y sensaciones vividas durante los talleres. - Construir colectivamente una cartografía corporal como expresión artística y emocional del grupo.																	
Momentos del taller	<table><tr><th>No.</th><th>Momentos</th><th>Tiempo</th></tr><tr><td>1</td><td>Saludo y presentación del taller</td><td>10 minutos</td></tr><tr><td>2</td><td>Actividad central: “Cartografiando mis emociones”</td><td>30 minutos</td></tr><tr><td>3</td><td>Cierre y reflexiones: “Nuestro cuerpo lleno de colores”</td><td>15 minutos</td></tr><tr><td colspan="2">Total de tiempo</td><td>55 minutos</td></tr></table>			No.	Momentos	Tiempo	1	Saludo y presentación del taller	10 minutos	2	Actividad central: “Cartografiando mis emociones”	30 minutos	3	Cierre y reflexiones: “Nuestro cuerpo lleno de colores”	15 minutos	Total de tiempo		55 minutos
No.	Momentos	Tiempo																
1	Saludo y presentación del taller	10 minutos																
2	Actividad central: “Cartografiando mis emociones”	30 minutos																
3	Cierre y reflexiones: “Nuestro cuerpo lleno de colores”	15 minutos																
Total de tiempo		55 minutos																
Herramientas Principales	- Música emocional (una por cada emoción) - Luces o telas de colores: amarillo (alegría), azul (tristeza), rojo (enojo), negro (miedo), verde (asco), morado (sorpresa) - Tela blanca grande con silueta de cuerpo humano dibujada - Pinturas de colores primarios y secundarios - Pinceles, esponjas, rodillos, goteros Objetos sensoriales para colocar en la tela: - Pompones suaves - Lana - Limpiapipas - Texturas raras (, papel arrugado) - Estrellitas o papeles brillantes - Títeres de las emociones																	

Diseño Metodológico		
Momento 1: Saludo y presentación del taller	Materiales: - Telas o luces de colores en el aula (amarillo, azul, rojo, negro, verde, morado) - Tela blanca dentro del aula con un cuerpo humano grande dibujado	Tiempo: 10 minutos
Descripción		

El aula se ambientará con telas colgantes que representen los seis colores/emociones. Los niños y niñas se reúnen afuera del salón, donde comenzamos con nuestra canción ritual de bienvenida, cantando y moviéndonos juntos, esto para dar continuidad, haciendo énfasis esta vez en todas las emociones básicas:

Hola, hola, ¿cómo están?
Hoy las emociones te quiero mostrar
Si digo *alegría*, ¡sonríe sin parar!
Si digo *miedo*, ¡Vas a temblar!
Si digo *enojo*, ¡pisas con poder!
Si digo *tristeza*, ¡te vas a encoger!
Si digo *asco*, ¡la nariz taparás!
Y si hay *sorpresa*, ¡te congelarás!
(En un tono más suave)
Ahora respira...
siéntate en tu lugar...
que este viaje por las emociones,
¡va a comenzar!

Una vez finalizada la canción, se abrirá un momento de conversación breve para anticipar la propuesta del día. Se explicará de forma clara y cercana que se realizará una cartografía corporal colectiva a partir de un cuerpo ya dibujado sobre una gran tela blanca que se encuentra en el aula. Esta actividad consistirá en representar, por medio del color, la pintura y otros elementos simbólicos, dónde sentimos cada emoción en el cuerpo.

En esta conversación también se buscará llegar a acuerdos grupales sobre los colores que representarán cada una de las emociones básicas, se preguntará: ¿Qué color vamos a usar para pintar la alegría? ¿Y la tristeza? ¿Y el enojo?" Para elegir los colores, se podrá hacer uso de objetos, telas o muestras de pintura que faciliten la elección. Esta elección conjunta permitirá que, al ingresar al aula, los niños y niñas ya cuenten con un marco compartido para comenzar a intervenir la cartografía colectiva

Asimismo, se retoman los acuerdos de cuidado: no pisar la tela, turnarse, cuidar los materiales y escuchar al otro.

Momento 2: Actividad Central. "Cartografiando mis emociones"	Materiales: - Tela blanca con la silueta de un cuerpo pintada - Pinturas de colores previamente acordados para cada emoción - Esponjas y pinceles - Objetos simbólicos variados: lanas, telas, botones, pompones, papeles texturizados, tapitas, algodón, piedras suaves, entre otros - Títeres de las emociones - Música suave	Tiempo: 30-35 minutos
---	--	---

Descripción

Una vez dentro del aula, se invitará al grupo a reunirse en torno a la tela dispuesta en el suelo con la figura humana ya dibujada. Se reforzará de manera cercana y clara la propuesta: construir entre todos una cartografía del cuerpo en la que puedan representar dónde sienten cada una de las seis emociones básicas.

La intervención del cuerpo se realizará **emoción por emoción**. Antes de pintar, se propiciará un pequeño diálogo grupal para reflexionar colectivamente en qué parte del cuerpo suele sentirse esa emoción, qué sensaciones la acompañan, y cómo podrían representarla. Una vez

compartidas las ideas, se pintará esa zona del cuerpo usando el color previamente elegido, con total libertad de expresión, respetando la participación de todos. Después de pintar, se dispondrán materiales y objetos con distintas texturas, formas y colores, para que los niños y niñas puedan pegarlos o colocarlos en el cuerpo a modo de símbolo o representación sensorial de cada emoción. Se fomentará que estos elementos sean seleccionados libremente por los niños según lo que les evoque cada emoción (por ejemplo: algodón para la calma, lana enredada para la tristeza, papel arrugado para el enojo, etc.). A medida que se avance en la representación de cada emoción, se irá dando tiempo suficiente para la intervención, respetando el ritmo del grupo. Al llegar a la última emoción, se propondrá ubicar también los títeres que acompañaron los talleres anteriores, colocándolos en el lugar del cuerpo que el grupo decida según lo conversado. Este momento busca cerrar de manera sensible y simbólica el proceso vivido, recuperando experiencias previas y haciendo del cuerpo un lugar de memoria emocional compartida.		
Momento 3: Cierre y reflexiones: "Nuestro cuerpo lleno de emociones"	Materiales: - Tela- cartografía terminada - Música suave	Tiempo: 10-15 minutos
Descripción Para cerrar la experiencia, se retomará la canción de las emociones cantada al inicio, esta vez como una forma de despedida y ritual colectivo. Todos los niños y niñas, junto con la maestra en formación, caminarán en círculo alrededor de la cartografía corporal, observando lo que construyeron juntos, reconociendo los colores, objetos y los lugares donde se ubicaron las emociones. Durante este recorrido, podrán reencontrarse con las marcas que dejaron, con los títeres ubicados en distintas zonas del cuerpo, y con las memorias del taller. Luego, nos reuniremos alrededor del cuerpo terminado para contemplarlo y conversar: - ¿Cuál emoción te gustó más pintar? ¿Dónde sentiste que vivía esa emoción? - ¿Qué quieres recordar de este taller? Se celebrará el camino recorrido con una frase de cierre: "Este cuerpo tiene los colores de todos nosotros. Aquí viven nuestras emociones, nuestras historias, nuestras risas y miedos. Hoy lo dejamos pintado, pero lo llevamos en el corazón."		