

El cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias
emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia (covid-19)

Trabajo de grado para optar por el título de licenciada en Educación Infantil

Stefanía Londoño Arroyave

Manuela chica Henao

Asesora

Mayerly llanos redondo

Magister en Educación

Unilasallista corporación universitaria

Facultad de ciencias sociales y educación

Programa de licenciatura en educación infantil

Caldas

2021

Agradecimientos

Las autoras quieren dedicar este espacio para expresar sus más sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que con su ayuda colaboraron para la realización de este trabajo.

A sus familias, agradecerles por la oportunidad de tener una educación superior, por el apoyo incondicional, moral y económico que les han brindado siempre para lograr sus sueños y metas. Gracias a ello, han forjado el carácter, la sensatez y la sabiduría necesarios para culminar esta licenciatura y sacar este trabajo de grado adelante.

A su asesora, Mayerly Llanos, quien, con su nobleza y sabiduría, supo guiarlas en este camino de investigación: gracias por no rendirse y encontrar una solución ante las adversidades actuales, por animarlas cuando sentían que no serían capaces de culminar este trabajo de investigación, por creer en ellas.

A las docentes cooperadoras por su disposición, gracias por permitir que las autoras realizaran las mediaciones pedagógicas necesarias para lograr el objetivo del proyecto de grado.

A los niños que las acompañaron durante su proceso de formación, la parte primordial y fundamental de su vida profesional futura, gracias a ellos rectificaron el amor y la vocación por la docencia, gracias por los aprendizajes y las experiencias que jamás olvidarán.

“De que sirve que un niño sepa colocar Neptuno en el universo si no sabe dónde poner su tristeza o su rabia”. (José María Toro).

Tabla de contenido

Capítulo 1.Planteamiento del problema.....	12
Título.....	12
Antecedentes investigativos.....	12
Local.....	12
Nacionales.....	13
Internacionales.....	16
Descripción general del problema.....	28
Formulación del problema.....	32
Objetivos.....	32
Objetivogeneral.....	32
Objetivos específicos.....	32
Justificación.....	33
Capítulo 2. Marco referencial.....	34
Marco teórico.....	34
La literatura.....	34
Literatura infantil.....	35
El cuento infantil.....	37
Tipos de cuento.....	40
Partes del cuento.....	41
El cuento infantil como estrategia pedagógica.....	42

Educación emocional.....	43
Competencias emocionales.....	44
Las emociones	48
Manifestación de las emociones en los niños y niñas de 4 a 6 años.....	49
Marco legal.....	52
Convención sobre los Derechos del Niño 1989.....	52
Constitución Política de Colombia 1991	53
Ley 115 de febrero 8 de 1994.....	54
Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997	56
Ley de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006	59
Ley 1804 de 2016	60
Marco contextual.....	60
Caracterización institucional Colegio Hontanares	61
Caracterización institucional Gimnasio Internacional de Medellín	68
Capítulo 3. Diseño metodológico	75
Tipo de estudio	75
Enfoque	76
Técnicas e instrumentos	78
Entrevista semiestructurada.....	78
Observación participante	79
Diario de campo.....	81

Población.....	81
Consentimiento informado.....	81
Análisis de la información.....	82
Triangulación.....	82
Capítulo 4. Resultados y discusión	84
Emociones en niños y niñas de 4 a 6 años	84
Diseño propuesta pedagógica a través del cuento infantil como estrategia para fomentar competencias emocionales	87
Implementación propuesta pedagógica a través del cuento infantil como estrategia para fomentar competencias emocionales.....	89
Efecto del cuento infantil como estrategia pedagógica en términos del desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años	89
Cuento infantil	90
Competencias emocionales.....	91
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	96
Conclusiones	96
Recomendaciones.....	98
Referencias.....	99
Apéndices.....	106
Apéndice A Guion entrevista semiestructurada	106
Apéndice B Consentimiento informado	106
Apéndice C Matriz análisis entrevistas	107

Apéndice D Matriz análisis diarios de campo.....	107
Apéndice E Propuesta pedagógica “Las emociones son de colores”.....	108
Apéndice F Mediaciones pedagógicas	110

Lista de tablas

Tabla 1. Población	81
--------------------------	----

Lista de figuras

Figura 1. Inteligencia emocional.....	47
Figura 2. Ruta metodológica.....	83

Resumen

El surgimiento inesperado del COVID-19 generó una serie de cambios en las dinámicas diarias en todos los aspectos, y el sector educativo no fue la excepción. Se realizaron cambios importantes en la forma de mediar los procesos con los niños y niñas, lo cual hizo que emergieran diferentes situaciones desde el aspecto emocional. El presente proyecto buscó analizar los aportes en el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia a través del cuento infantil como estrategia pedagógica, para lo que se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo favorece el cuento infantil implementado como estrategia pedagógica el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de la pandemia del COVID-19?

Para llevar a cabo la investigación, se identificaron las emociones más predominantes en los niños y niñas, y se desarrollaron el diseño y la implementación de la propuesta pedagógica a través del cuento infantil como estrategia; ello, para finalmente dar paso a la descripción del efecto de dicha estrategia pedagógica en términos del desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.

De otra parte, se planteó la siguiente ruta metodológica. El proyecto se enmarcó en el paradigma cualitativo con un enfoque dialéctico en sistematización de experiencias; para eso, se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación participante, y esta última se registró por medio de los diarios de campo. Algunos de los hallazgos principales mostraron que, a través del cuento infantil, los niños y niñas expresan sus emociones, se identifican con los personajes y asocian momentos de la realidad. No obstante, también llamó la atención el hecho de que el cuento debe tener las características convenientes para la edad, el contexto y el objetivo de la planeación o la secuencia didáctica.

Durante la pandemia, el cuento infantil fue una herramienta que permitió a muchos niños y niñas reconocer no solo lo que pasaba en el mundo, sino con sus emociones; este

favoreció el desarrollo de competencias emocionales para que cada niño y niña conociera y controlará sus propios sentimientos, se motivara a sí mismo, identificara las emociones ajenas y tuviera control sobre las relaciones. Igualmente, el cuento infantil permite que el niño y la niña se sientan identificados con acciones o situaciones que se plasman en la historia; y también es un motivador para momentos difíciles, como la cuarentena, el encierro y las medidas extraordinarias tomadas por el Gobierno, como las clases virtuales.

Presentación

La investigación se presenta organizada por capítulos de la siguiente forma: En el capítulo I se encuentra el planteamiento del problema y su descripción general el cual se compone por el título de la investigación y la contextualización sobre el porqué se eligió este tema, a su vez los antecedentes los cuales fueron planteados a partir de un riguroso rastreo, en su mayoría estos se caracterizan por hacer alusión sobre las competencias emocionales y el cuento infantil como estrategia pedagógica, estos son de orden local, nacional e internacional. Consecuentemente se plantea el objetivo general y los objetivos específicos los cuales son factor primordial para la realización del trabajo el cual se soporta desde la justificación del trabajo.

El capítulo II presenta el marco referencial y sus fundamentaciones teóricas las cuales hacen énfasis en las categorías y subcategorías; desde el marco legal se pueden encontrar las leyes y decretos que sustentan la investigación y finaliza con el marco contextual de los centros de práctica en donde se llevó a cabo el proceso de la investigación. Continuo se encuentra en el capítulo III el diseño metodológico el cual presenta las herramientas que se tuvieron en cuenta para dar respuesta a los objetivos planteados y cierra con una gráfica de la ruta metodológica trazada para llevar a cabo la investigación.

En el capítulo IV se plasman los resultados encontrados y la discusión a partir del análisis de la información y la triangulación de los mismos, estos se presentan por cada objetivo específico. Para dar cierre en el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones finales del proyecto a partir del trabajo realizado.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Título

El cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia (COVID-19)

Antecedentes investigativos

La literatura infantil permite abordar diversos temas importantes, entre ellos, el trabajo emocional y la implementación del cuento infantil como herramienta que permite el reconocimiento de las competencias emocionales y el manejo de estas.

Para esta investigación se revisaron diversas investigaciones tomadas de bases de datos: como Dialnet, Redalyc, Scielo, Google académico, Repositorio Institucional UDA, BIDILA Unilasallista. Para realizar identificar los documentos los criterios fueron: investigaciones no superiores a 5 años de antigüedad, investigaciones con temas afines o relacionados con el tema a investigar, se tuvo en cuenta al realizar la búsqueda categorías como: el cuento infantil, competencias emocionales, las emociones, manejo de emociones en una pandemia; las cuales permitieron hacer un filtro que permitió organizar las investigaciones más relevantes, culminando así con la selección. Realizó la revisión y análisis de un antecedente local, seis nacionales y seis internacionales; no obstante, dos de estos son muy recientes. Ello dio un total de 13 investigaciones abordadas.

Local

Inicialmente, Medina (2017), en su trabajo de grado *La importancia del desarrollo emocional en el aula*, planteó como objetivo general promover estrategias pedagógicas para el desarrollo emocional en el aula. Allí se evidenció un problema relacionado con la falta del

trabajo en las dimensiones integradas, pues el desarrollo de la dimensión afectiva no se daba de una manera positiva; en cambio, se hacía más fuerza a la dimensión cognitiva. Este proyecto se realizó en un colegio en la ciudad de Medellín con niños de tres años, y se basó en el método Regio Emilia y María Montessori, al implementar planeaciones bajo el enfoque constructivista y utilizar como herramienta los cuentos de la Editorial Luna, con el propósito de ofrecer propuestas de trabajo por parte de los docentes que potencialicen el trabajo emocional en el aula. En este trabajo de grado se realizó una triangulación que permitió un análisis general de la información recolectada frente al trabajo docente.

Nacionales

En la Revista de Ciencias Humanas, el autor Cortázar (2017), en su artículo *Desarrollo de competencias emocionales. Una mirada desde la educación literaria*, destacó la literatura infantil al fomentar las competencias emocionales a través de la formación literaria en estudiantes de educación básica y media en Colombia. El papel de la literatura para trabajar las emociones en los niños es de gran significado, pues esta les ayuda a aprender muchas de las capacidades emocionales que requieren para su desarrollo afectivo. La literatura pone en escenario las situaciones de la vida real y sumerge a los estudiantes en un mundo de fantasía donde los personajes narran sus propios problemas, lo cual hace que el estudiante se sienta identificado con situaciones y momentos en la narración, de tal manera que no los expone ante otras personas.

El papel formativo de la literatura en la escuela es un elemento cultural, la escuela debe dar un giro en el estilo de trabajo y comenzar a implementar este tipo de herramientas que permiten llegar a los estudiantes de otras formas; igualmente, se deben incorporar valores y humanidad en la solución de conflictos para dejar de lado la guerra, de modo que se promuevan las competencias emocionales en el aula que facilitan el conocimiento, las

habilidades, etc. Es por esto que la escuela y la inteligencia emocional tienen como fin educar emocionalmente a los estudiantes para la solución de problemas, pues si no se da un buen manejo de estas, los estudiantes se pueden ver afectados y el rendimiento académico en las aulas de clase podría decaer.

Este artículo fortaleció el tema de las emociones en colegios y escuelas de Colombia, dado que se presentan casos de intolerancia a menudo, los cuales tienen preocupados a docentes y padres familia. El MEN busca alternativas para bajar los índices de intolerancia en las aulas, para lo que se implementaron las políticas educativas, también llamadas “competencias ciudadanas”.

Por su parte, Cortés (2016), en su trabajo de grado *La literatura infantil: un medio para favorecer la educación emocional*, analizó los cuentos infantiles para niños de 3 a 7 años que abordaran problemáticas en las que las emociones y los sentimientos fueran tratados, con el fin de crear una estrategia para apoyar el trabajo respectivo.

Este proyecto se basó en la importancia de la formación emocional en la primera infancia, al implementar la literatura como estrategia para trabajar las emociones, con lo que se hizo un rastreo de 80 cuentos, donde se identificaron y describieron las emociones encontradas. Ello, con el fin de conocer las producciones de la cultura y las emociones que estas representan, y reconocer aspectos necesarios para la vida infantil. Para este trabajo, se consideraron varias perspectivas desde la psicología sobre las emociones.

Asimismo, se analizó contenido narrativo holístico basado en la estructura de los cuentos, y para la investigación cuantitativa se elaboraron tablas y gráficas con la herramienta computacional Excel; en esta, se organizaron los datos alfabéticamente con el fin de tener un mejor manejo sobre ellos. Finalmente, el instrumento utilizado para la selección de los cuentos fue una ficha informativa, y se utilizó una diferente para la categorización del

análisis. En suma, se presentaron los cuentos organizados alfabéticamente, lo que permitió un reconocimiento fácil y una ubicación más específica de acuerdo con el género y la emoción.

El autor Amaya (2017), en su trabajo de grado *La alfabetización emocional para potenciar la creación literaria*, buscó potenciar la creación literaria en los estudiantes mediante la herramienta del libro-álbum. El método empleado fue el cualitativo desde la investigación-acción. Se realizó una prueba diagnóstica por medio de un taller a los estudiantes y un cuestionario a la maestra enfocada en la lectura. A partir de la actividad, se evidenció la falta de comprensión lectora, con lo que surgió el interés de la investigación; sin embargo, también se notó el interés por los textos literarios, pues los estudiantes deseaban conocer las experiencias por las que pasaban los personajes de estos libros para identificar sus propias emociones y sensaciones a través de contextos reales.

Con lo anterior, se tiene que la alfabetización emocional fundamenta el reconocimiento y el posterior manejo de las emociones; engancha al lector con las emociones, los sentimientos y los pensamientos del personaje; y genera empatía con el texto. De igual forma, la inteligencia emocional demuestra que, a partir del reconocimiento y el manejo de las emociones, se logra la mejoría en los procesos de aprendizaje.

Para el análisis en este proyecto, se elaboró una matriz categorial, y las herramientas utilizadas para el manejo de la información fueron los diarios de campo, el cuestionario y el taller creativo. El desarrollo de las fases del proyecto se dividió en fases de exploración y creación. En conclusión, cada uno de los estudiantes tuvo un papel activo que les permitió asumir el rol de los diferentes personajes literarios, reconocer lo que sentían por cada uno de estos y estimular la creación literaria.

Internacionales

Por otro lado, Martínez, Rodríguez y Velásquez (2020), en su informe investigativo *Infancia confinada: ¿cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?*, buscaban conocer cómo vivían la situación actual a causa del COVID-19 las niñas, los niños y los adolescentes en relación al confinamiento en España. Para el desarrollo de este proyecto, se realizó una encuesta virtual por medio de una plataforma en línea y a través de Twitter; ello, como primera propuesta para recolectar información. Esta información se consiguió desde las voces de los niños y niñas que participaron del proyecto.

Este informe acontece en medio de una emergencia sanitaria a nivel mundial y es abordado desde el lado sociológico. Esta emergencia no solo afecta a la población adulta, pues la primera infancia es una de las poblaciones más vulnerables en cuanto a sus derechos: las niñas y los niños están viviendo un periodo de estrés debido a que sus aulas de clase han sido trasladadas a los hogares, las actividades lúdicas al aire libre han sido reducidas a espacios limitados, y han sido obligados a estar alejados de sus amigos y familiares. De este modo, el proyecto permitió a los niños, niñas y adolescentes expresar sus sentimientos, temores y dudas, y hablar desde sus propios contextos familiares, sin intermediación adulta ni voces políticas, acerca del confinamiento que se vive en esta época de pandemia.

El proyecto tuvo una duración de cinco semanas y contó con un cuestionario virtual con 25 preguntas, donde la mayoría de estas fueron abiertas y otras fueron cerradas. Igualmente, se contó con el respectivo consentimiento informado autorizado por parte de los padres, puesto que los participantes fueron menores de edad. Se implementó la estrategia para el análisis del estudio de la investigación cuantitativa y cualitativa, y se incluyeron estrategias como gráficos, tablas y matrices. Por otro lado, no fue posible realizar el trabajo de campo de manera presencial, sino de forma virtual.

Para la realización de este informe, se utilizaron métodos diversos partiendo del uso de la tecnología, herramienta que ha tomado el control social actualmente. Para aprovecharla, se hizo un acercamiento a la población infantil por medio de cuestionarios digitales y en redes sociales, lo que captó la atención de niños, niñas y adolescentes entre los 10 y los 14 años, además de una población menor de 10 años. La pregunta inicial hacía referencia a si estaban de acuerdo con el confinamiento de los niños y niñas para evitar la propagación del virus, donde el resultado mostró la capacidad que tienen los niños, niñas y adolescentes para procesar y acatar la medida impuesta del confinamiento. Ello señaló que un 77% de los encuestados está totalmente de acuerdo con que la medida es necesaria.

El segundo momento del cuestionario correspondió a la capacidad que tienen los niños, niñas y adolescentes que participan del proyecto para definir la palabra *confinamiento* y la caracterización que hacen sobre su significado y percepción. El resultado arrojó que más del 90% acierta en cuanto a la precisión. Igualmente, se demostró la capacidad crítica de los participantes ante acontecimientos de alta tensión.

Entre las respuestas sobre la percepción de la situación, los niños hablaron sobre los sentimientos que brotan por el encierro: el miedo, la preocupación, las dudas, la resignación y, más frecuentemente, el aburrimiento. En su propia voz, expresaron que el confinamiento ha traído consigo el estrés de llevar el aula a sus casas, pues manifestaron que los docentes entienden por cuarentena “40 tareas al día”, lo que generó un tercer punto para el cuestionario: ¿cómo pasan el confinamiento? Para esta pregunta, se realizó una encuesta sobre las personas que componían su núcleo familiar: el 97,4% de ellos manifestó que solo conviven con la madre; un 82%, con madre y padre; y el 80,4%, con madre, padre y hermanos. Finalmente, un 7% de los participantes pasa el confinamiento con otros miembros de la familia, como tíos o tías.

Para lo anterior, también se tuvo en cuenta la estructura de la vivienda: cuántas habitaciones tiene esta, cuántas personas conviven en la vivienda, cuántos baños tiene la vivienda, si existen espacios como patios o terrazas, etc. Los resultados mostraron que al menos el 50% de los participantes no vive en condiciones óptimas en relación a los espacios de la vivienda por miembro de la familia.

Otro punto de la encuesta hizo referencia a las emociones y los sentimientos que se generan a raíz de estar en confinamiento: ¿cuáles han sido los sentimientos más comunes en esta situación de confinamiento y con qué frecuencia se presentan? Para ello, se seleccionaron varias emociones y sentimientos: tristeza, miedo, aburrimiento, preocupación y tranquilidad. Como resultado, el 44,8% de los participantes respondió haberse sentido tranquilos la mayor parte del tiempo, el 61,6% dijo sentir aburrimiento todos los días, la preocupación tuvo un resultado del 36,7% y la tristeza fue la opción escogida por el 28%. Se preguntó, además, sobre los motivos que generan estos sentimientos, y más del 83% de los participantes manifestó temor ante la enfermedad, o que alguien de su familia muriera o se enfermara por esta razón; y, asimismo, expresaron sentir temor en cuanto a la economía familiar y la ruptura de los lazos con sus amigos. En esta parte del proyecto se mostró una variable significativa en las respuestas, la cual dependía de las edades y el género de los participantes, donde los mayores se mostraban inseguros frente al futuro.

Otro punto tratado en este proyecto y abordado desde otras investigaciones sobre este tema fue la identificación de los embrollos en cuanto al bienestar de los sujetos y la satisfacción vital; para esto, se implementó un instrumento para medir los niveles de satisfacción con respecto a la familia, los amigos y la casa, y consigo mismos.

Las relaciones familiares también fueron relevantes para el desarrollo del proyecto, lo que llevó a preguntarse por la comunicación y el diálogo con la familia en estos tiempos de confinamiento, donde a los niños, niñas y adolescentes les surgen millones de inquietudes. De

igual forma, se tuvo en cuenta la calidad de las respuestas que los adultos les brindaran, a lo que un 84,8% manifestó que pueden hablar con sus padres.

Otra pregunta del cuestionario se dio en torno a las actividades a las que dedican su tiempo, para lo cual se formuló una lista de actividades relacionadas al tiempo de ocio y otras circunstanciales, comunicativas, físicas y educativas. El 30,3% de los participantes respondió que realizaba actividades domésticas, y dicha opción obtuvo el porcentaje más alto.

Por otra parte, se implementó un dispositivo llamado SMAT, versión amigable del DAFO, utilizado para analizar los testimonios desde las voces de los participantes. Las frases más comunes fueron: “que se acabe el coronavirus”, “poder salir”, “visitar los familiares” y “volver a la escuela”. A lo anterior, también subyace otro tipo de sentimientos expresados, como los momentos de alegría al compartir con el núcleo familiar, conseguir más tiempo y afianzar las relaciones familiares. Así, este estudio concluyó que el estado de las emociones y el pensamiento crítico varía con la edad y el género de los participantes, al igual que con la consciencia sobre la situación actual y la capacidad de solidaridad desarrollada en la etapa de confinamiento.

Asimismo, la autora López (2017), en su trabajo de grado *La inteligencia emocional a través de la literatura como herramienta didáctica. Contando emociones*, investigó la importancia de las emociones en el contexto educativo, donde el cuento se posiciona como herramienta didáctica, y utilizó el aprendizaje por proyectos como metodología. Su objetivo principal fue hablar sobre la inteligencia emocional, al poner de manifiesto no solo la inteligencia académica, sino todo tipo de habilidades. Igualmente, el cuento como herramienta permitió que el niño se sumergiera en la realidad desde otras perspectivas e identificara sus emociones por medio de personajes o situaciones de la vida diaria.

Este trabajo tiene como fin que el alumno aprenda a identificar sus emociones y pueda controlarlas, y que tenga consciencia sobre las emociones de los demás. Los objetivos están

encaminados a la creación de proyectos de aula que desarrollen competencias emocionales al utilizar el cuento como medio de trabajo. En el marco teórico se abordan los temas sobre inteligencia emocional, definida por varios autores a partir de la palabra *emoción*, y la importancia del trabajo emocional en las aulas; además, se considera el cuento como medio para trabajar las emociones, pues varios autores sustentan los beneficios de este y los aspectos positivos que lo respaldan, entre ellos, el pensamiento crítico del niño, la distracción, el encanto, la diversión y el placer.

El proyecto de aula se nombró *Contando emociones* y su propósito fue desarrollar la inteligencia emocional; este estuvo dirigido al grado primero, de modo que los estudiantes aprendieran a regular sus emociones y a sobrellevar las emociones de los demás, con lo que se evitaran conflictos en el aula y se brindaran las herramientas para enfrentar cualquier situación fuera o dentro del contexto escolar. Este proyecto fue implementado en un colegio de Valencia.

La metodología empleada se dio a partir de cuatro cuentos escogidos de acuerdo con su importancia para trabajar temas individuales y grupales; el maestro cumplió aquí el papel de guía y modelo. Por otro lado, la distribución del alumnado y del docente se desarrolló en círculos y medios círculos, y los recursos fueron principalmente los cuentos, las fichas de trabajo, etc. Este proyecto tuvo como punto de partida los saberes previos: se evaluó en la medida en que se lograron los objetivos planteados. Así, se destinó una tabla para la autoevaluación, donde fue el alumno el autor principal de su proceso de aprendizaje; esta fue aplicada en cada sesión, de modo que el estudiante también tuviera la oportunidad de evaluar al docente.

Por su parte, De León (2015), en *Las emociones a través de los cuentos*, presentó algunas definiciones de las emociones, y de cómo se pueden reconocer, manejar y abordar estas con los niños en la primera infancia. Al reconocer la importancia pedagógica que tienen

los cuentos en la infancia, se implementó dicha estrategia en la propuesta de investigación; esta fue pensada y estructurada específicamente para un centro educativo, pero se podría implementar en cualquier otra institución o en lugares destinados al público infantil. Ese proyecto fue diseñado para desarrollarse a lo largo de cuatro meses y medio, y la idea central fue trabajar dos emociones por mes; así las cosas, durante esta propuesta surgió una pregunta: ¿por qué los cuentos? Con respecto a esta, se tiene que el cuento permite imaginar y soñar despierto. Han sido varios los autores que han investigado sobre las emociones; en esta ocasión, partiendo del esquema de Bisquerra, la emoción se caracteriza por tres elementos: componente neurofisiológico, componente comporta mental y componente cognitivo.

Para dar continuidad a las investigaciones sobre las emociones se evidenciaron tablas para clasificarlas emociones positivas y negativas. La metodología que implementó este proyecto fue de carácter innovador y su intencionalidad fue la educación temprana de las emociones, con lo que se implementó el cuento como estrategia; de allí la innovación educativa. Lo anterior, con la pretensión de que los niños supieran cómo reaccionar y controlar las emociones en los diferentes escenarios y acontecimientos.

Este proyecto incluyó un cuentacuentos emocional, de modo que cada mes se descubriera una emoción concreta a trabajar; se utilizaron colores para cada emoción, a fin de facilitar el reconocimiento de la emoción, y se realizaron diferentes actividades cuya herramienta principal fue el cuento, aunque este no fue la única. Por otro lado, la evaluación se basó en una reflexión independiente del docente en principio, la cual fue grupal posteriormente, por medio de una ficha. Con este trabajo, se espera educar a los niños en cuanto a las emociones, para que reconozcan las propias y las de los demás y que puedan tener control sobre estas.

La autora Díaz (2015), en su trabajo de grado *Conociendo las emociones a través de la literatura infantil*, tuvo como objetivo reconocer e identificar situaciones en las que se

presentaran emociones, principalmente el enfado. Para esta investigación, se realizó una caracterización del alumnado, y se dio una selección de lectura para la intervención.

La emoción subyace cuando hay una alteración en el ánimo, esta puede ser intensa y pasajera, agradable o penosa, por lo que se considera importante darles un foco pedagógico a los sentimientos, pues son una respuesta a varias necesidades sociales que, en ocasiones, no son atendidas en la educación formal. De acuerdo con lo anterior, el proyecto pretendía enseñar las emociones en la etapa de educación infantil a través de la literatura, específicamente para niños de tres años, a fin de estimular el desarrollo afectivo básico que se experimenta a esta edad, de modo que en la vida cotidiana y escolar los niños pudieran afrontar situaciones con seguridad y pertinencia. En este trabajo se realizaron ocho intervenciones, donde se evidenció el trabajo con las emociones básicas; así las cosas, se utilizó la literatura infantil como estrategia para lograr el acercamiento y el reconocimiento de las emociones. La literatura infantil es amplia, en esta investigación se implementó no solo el cuento como herramienta didáctica, sino que lo acompañó la música como estrategia fortalecedora del proyecto de aula.

Con respecto a lo anterior, Pedrayes (2018), en *La educación emocional en la educación infantil a través de cuentos y canciones*, se preguntó: ¿por qué los cuentos y las canciones? La respuesta se basa en que los niños interactúan con ambas herramientas; no solo se adentran en un mundo que es fantástico, sino que descubren en un espacio para imaginar y recrear momentos especiales de su vida cotidiana.

La función del cuento es permitir la identificación de personajes y valores; este cumple con algunas funciones: explicar una visión, enseñar un lenguaje simbólico y transmitir alguna enseñanza. En este proyecto, al igual que el cuento, la música es uno de los actores principales. Esta se considera un recurso que permite relajar y motivar a la persona que escucha, por lo que cumple con una función muy importante para el cerebro.

Por lo descrito, se considera que la música, de la mano con las emociones y la literatura, crea un ambiente y otorga una sensación que invita a los niños no solo a explorar, sino a relacionarse, relajarse, imaginar, creare identificar aspectos de la vida cotidiana en la fantasía. Como propuesta de intervención, se decidió hacer un “emocionario”: las actividades fueron clasificadas en tablas y bloques; estas fueron: tristeza, empatía y miedo. Asimismo, los materiales utilizados para las intervenciones incluyeron lápices y hojas, y el cuento y la música se articularon en este proyecto, pues, después de contar el cuento indicado para la emoción, los niños crearon una canción a partir de lo escuchado.

La psicóloga Begoña (2016), en su escrito *Cuentos para sentir: educar las emociones*, y a través de una historia, demostró el poder del cuento en los niños, así como pasó con el autor Jacob Grimm, que se convirtió en uno de los autores más reconocidos del género. De esta manera, se tiene que la lectura es un espacio de conexión donde se transmite lo que se siente, pero solo se puede compartir si se comprende lo que se lee. Así, la psicóloga muestra en su texto una enumeración de las funciones de los cuentos: satisfacer la imaginación y la fantasía; proporcionar personajes y situaciones terapéuticos; y transmitir una enseñanza moral o ética.

Los cuentos son herramientas de la psicoterapia y ayudan a que los niños se olviden de los momentos dolorosos por los que pasan. En este trabajo, se encuentra una amplia definición del concepto y la función de las emociones; un tema importante son las competencias socioemocionales del proceso de lectura y escritura, el cual es continuo y permanente, por lo que existe un sentido. En este trabajo también se ve la importancia de desarrollar las competencias emocionales y la consciencia emocional para reconocer los sentimientos. De otra parte, con los cuentos se pueden compartir historias de personajes animados que representan la emoción del niño, así como controlar dicho sentimiento cuando este ataca en cualquier situación. Por último, los cuentos permiten que el niño obtenga

motivación para su autocontrol, de modo que tenga la facultad y la consciencia sobre las emociones de los demás.

Por su parte, Berasategi et al. (2020), en *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*, quisieron analizar la realidad que viven los niños frente al confinamiento y lo que ellos sienten frente al COVID-19. Como instrumento, se utilizó un cuestionario donde constaba lo que los niños sentían; ello, por medio de dibujos que ellos mismos hacía. Los padres de familia también formaron parte de este proyecto, pues se les realizaron preguntas sobre cómo veían a sus hijos en el confinamiento a causa del COVID-19. A los menores, por otra parte, se les pidió que realizaran los dibujos después de cuatro semanas de confinamiento; el análisis de estos tuvo un enfoque cualitativo.

Esta investigación fue avalada por el comité de ética de la Universidad del País Vasco; y, para efectos de ilustrar los aspectos a estudiar, se adjunta lo compartido por los niños con respecto al COVID-19:

¡Es un mal bicho, pero vamos a vencerlo y los médicos lo van a matar! ¡Y lo sacan de aquí ahora! (Niño, cinco años).

(...) ¡Viaja en avión y ha venido aquí y no se va! Por eso tenemos que vencerlo y para vencerlo tenemos que ayudar a los médicos y quedarnos en casa y eso es todo y luego todo saldrá bien (niña, cinco años).

(...) ¡Los mayores dicen que tienen miedo, pero luego salen a comprar pan cuatro veces al día! ¡No me importa esa gente! ¡Estoy preocupada y tengo miedo de que algo le pase a mi abuela! Por eso no voy a su casa, porque si se enferma, me sentiré culpable (niña, 12 años) (Berasategi et al., 2020, p. 11).

En esta investigación se estableció un patrón que evidencia las emociones de los niños respecto al COVID-19; desde ese análisis, se concluye que el miedo es el sentimiento que comanda a los niños frente esta situación, y que la tristeza es otra de las emociones que los

acompañan, puesto que han dejado de ver a sus familiares y amigos. El elemento que contribuyó con el acercamiento a los niños fue el dibujo; para la realización de estos, se expusieron dos preguntas: ¿qué están haciendo en el confinamiento? ¿Qué echan de menos?

El aspecto que llamó la atención fue que la mayoría de los niños pintaron sitios oscuros y manifestaron en sus dibujos caras de rabia y tristeza, como se mencionó. Los padres de familia también ayudaron para obtener el resultado de algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo te sientes en el confinamiento? A esto, la mayoría de los niños mencionó la tristeza y la rabia de no poder salir.

“A veces es duro no poder salir nada porque nosotras (ella y su hermana) no podemos salir ni a por el pan” (niña, siete años).

“Un poquito peor que en la calle. En casa con la familia está bien, pero preferiría ir a la calle con la familia, y poder ver a sus amigos. Hay ratos en los que se aburre” (niño, seis años).

“Se siente como en una cárcel” (niña, 11 años) (Berasategi et al., 2020, p. 11).

Para la investigación se realizaron gráficos que evaluaron ciertos aspectos: si los niños hacían ejercicio o no; si les enviaban tareas del colegio; si tenían un lugar donde recrearse, como un patio trasero; si el horario del sueño había cambiado; si estaban conservando una dieta; si realizan actividades en familia; etc. Como conclusión, se tiene que los niños han entendido la importancia de estar en sus casas a raíz de lo que está pasando; varios de ellos están felices porque comparten más tiempo con su familia, pero otros se sienten tristes porque no pueden salir a la calle. Además, los sentimientos fueron identificados desde sus propias voces y las de sus familias. Como recomendación, el proyecto propone a las familias continuar con una adecuada rutina de estudio, sueño, ejercicio físico, alimentación, juego, actividades lúdicas, entre otros.

Para Espada Orgilés, Piqueras y Morales (2020), en el artículo *Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19*, la psicología tiene un papel muy importante en estos tiempos de crisis, pues se generan varias afectaciones psicológicas y emocionales en las personas. De ahí nace la pregunta sobre qué población es la más afectada, la infantil o la adolescente.

Actualmente, las diferentes poblaciones se han visto vulneradas; esta crisis ha alterado todos los entornos en los que usualmente se desenvuelve el hombre: la escolaridad, la vida social, etc. La falta de comunicación social y de concurrir a dichos espacios puede dar lugar al estrés psicosocial; además, las personas que permanecen junto a los menores también presentan estrés, lo que puede originar un posible maltrato intrafamiliar.

Por otro lado, el confinamiento puede afectar la pérdida de hábitos establecidos, lo que perjudica la salud física y mental. Asimismo, las clases presenciales han sido sustituidas por clases virtuales, pero un porcentaje de las familias no tiene acceso a la conectividad, debido a su situación económica. En este intento por persistir en la educación, se puede observar la desigualdad de condiciones a las que se enfrentan los niños y adolescentes.

El impacto de la pandemia varía con las distintas edades: generalmente, en la primera infancia surgen los temores consecutivos sobre la noche y la oscuridad, lo que hace que los niños sufran cambios de humor e irritabilidad; y los infantes entre 6 y 12 años pueden presentar cambios en el sueño, más irritabilidad con las personas y falta de apetito, así como conductas desafiantes, miedo, tristeza y enfado. A causa de esto, los cuidadores se ven afectados por el estrés que representa la falta de ingresos y la incertidumbre por el futuro, lo que conlleva a la falta de atención hacia las necesidades emocionales de los niños. No obstante, si durante el confinamiento se mantienen rutinas y hábitos saludables y se brinda el apoyo necesario, es posible que los niños y adolescentes vuelvan a su ritmo de vida habitual.

Así, se realizaron estudios sobre las posibles consecuencias frente al comportamiento de los niños luego de la pandemia: posiblemente se podría manifestar temor y rechazo al ingresar nuevamente al colegio. Timidez, conductas ansiosas ante la separación de los cuidadores, trastornos obsesivo-compulsivos, entre otros. Igualmente, luego de la cuarentena se podría presentar una demanda de ayuda psicológica, especialmente en cuanto a las consecuencias de las familias afectadas directamente por el COVID-19, ya sea en salud, social o psicológicamente, por duelos de fallecimiento, contagios cercanos u hospitalizaciones propias o de los cuidadores, el cambio social a causa de la pandemia y el confinamiento.

Para finalizar, la autora Oña-Simbaña (2020), en *Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19*, presentó la implementación de recursos innovadores a favor de la educación preescolar. Debido a que el contacto social fue prohibido, y a que las reuniones y los eventos sociales no son permitidos, las personas sufren un estrés que afecta el estado emocional; lo anterior, dado que, desde la primera infancia se estimulan las habilidades sociales que permiten comprender y desarrollarse socialmente.

Por otro lado, el ser humano siente apego hacia las tareas cotidianas, este es el caso de los preescolares; se dice que el apego no se genera por parte de un cuidador o familiar, sino por una experiencia segura y placentera hacia algo o alguien. Por la pandemia, muchas personas sienten temor y tienen conductas que afectan su día a día; esto, porque han dejado de asistir y convivir con personas y lugares en los que pasaban gran parte de su día. Asimismo, no se puede olvidar el hecho de sentir incertidumbre hacia el futuro después de afrontar una pandemia, pues esta última ha dejado dolor; pérdidas económicas, familiares y de amistades; secuelas emocionales; maltrato intrafamiliar; etc.

Por otra parte, el Gobierno de cada país se encarga de elaborar proyectos para prevenir estos lamentables sucesos. Una pregunta fundamental es: ¿en dónde queda el aspecto emocional de los seres humanos, sobre todo el de los pequeños? Aunque,

tecnológicamente hablando, existe un esfuerzo por brindar una educación de calidad, la educación virtual no se puede comparar con la educación basada en el amor y la pedagogía que brinda el docente presencialmente.

Durante el rastreo de información, se encontró que las emociones y la literatura infantil para los niños y niñas de entre 4 y 6 años son de vital importancia, por lo que las primeras se deben trabajar desde los primeros años de vida, a fin de que los niños puedan enfrentar diferentes situaciones en la cotidianidad. De la misma forma, se observó la necesidad en cuanto al manejo de las competencias emocionales.

Finalmente, durante todo el proceso de investigación se evidenció el problema del presente proyecto; este es, la poca importancia que se le da al aspecto emocional. Asimismo, se observan rastros de la poca estimulación y el acercamiento hacia la literatura infantil para los niños y niñas en las diferentes actividades cotidianas. Además, la situación que enfrenta el país da lugar a la alteración de las emociones de los niños y niñas, por lo que es necesario hacer énfasis en el control y el manejo de las emociones producto de la pandemia del COVID-19. Por estos motivos, se hace relevante para la investigación la implementación del cuento infantil en el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.

Descripción general del problema

El COVID-19 surgió en Wuhan, China, en el año 2019; este fue catalogado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una pandemia, pues se propagó por todos los continentes del mundo (OMS, 2020). El virus afecta directamente el sistema respiratorio: puede pasar como una gripa común leve o grave, y los síntomas comunes son la dificultad para respirar, la fiebre de difícil control por más de tres días, el dolor de garganta, la fatiga, entre otros. Tal infección se propaga cuando una persona contagiada expulsa las partículas

del virus por medio de algún fluido nasal o de saliva (OMS, 2020). Colombia entró en cuarentena con el fin de evitar el contagio por el COVID-19; con ello, se decidió cerrar lugares y espacios donde se generara aglomeración de personas. Esta medida tuvo inicio el 20 de marzo y finalizó el 1 de septiembre de 2020 (Ministerio de Salud, 2020).

Al considerar las nuevas medidas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) decidió suspender las clases presenciales temporalmente, con el fin de evitar la propagación del virus; para ello, se implementó la educación virtual, a fin de garantizar el proceso de formación de todos los niños del país. Luego de seis meses, el MEN propuso un modelo de alternancia que cumpliera con todos los protocolos de bioseguridad planteados por el Gobierno nacional, tanto en los colegios públicos como en los privados. Sin embargo, los colegios privados tuvieron la potestad para decidir si el 12 de enero de 2021 regresaban a la alternancia o si continuaban con el acompañamiento desde la virtualidad. La pandemia trajo muchos cambios de nivel económico, social y emocional, con los cuales se vio afectada la población infantil, lo que generó cambios en la vida cotidiana, sobre todo en el ámbito educativo.

Consecuentemente, ante el escenario del COVID-19, niños, niñas, jóvenes y adultos debieron quedarse en casa; con esto, muchos padres comprobaron cambios emocionales: la frustración y la rabia del encierro llevaron a los niños a aumentar las rabietas, las pesadillas y el nerviosismo (El Español, 2020). Así, se tiene que las emociones pueden verse afectadas por diversos factores: la información distorsionada a la que se encuentran expuestos los niños, problemas familiares y demás situaciones que resultan del aislamiento preventivo. Por tanto, es necesario trabajar las competencias emocionales en la primera infancia para tener un adecuado manejo de estas.

Igualmente, la situación del país dio lugar a cambios significativos; además, la información distorsionada y con eufemismos conllevó al malestar social, pues la

incertidumbre puede originar miedos y ansiedad. Según Grechyna (2020) y la Coalición Española por los Derechos de la Infancia (2020):

Los pediatras, psicólogos y educadores han advertido las graves amenazas que este confinamiento puede tener sobre los menores, desde el punto de vista físico y del emocional (...), (con lo que se destaca) que es fundamental que los niños y niñas entiendan lo que sucede para mitigar los daños (...) (Wang et al., 2020; Dalton et al., 2020) (Berasategi et al., 2020, p. 6).

En el modelo de educación virtual se pudo observar que la mayoría de los niños y niñas estaban desconcentrados, angustiados, aburridos o, por el contrario, exaltados. Con el paso del tiempo, a estos comportamientos se les sumó la rabia, la tristeza, el miedo, entre otras emociones que no permitían que estuvieran cómodos frente a las pantallas. El 12 de enero del año 2021 se retomaron las clases presenciales, por lo que los niños y niñas manifestaron un descontrol emocional, aspecto evidenciado a partir de una observación detallada del comportamiento de los niños y niñas en la práctica y sistematizada a través de diarios de campo, estos cambios emocionales se evidenciaron no solo al regreso en la presencialidad, presenciemos comportamientos en ambos escenarios educativos, virtuales y presenciales durante la pandemia COVID19.

Uno de los factores que incide en el descontrol emocional que presentaron los niños y niñas se evidencia los cambios en los contextos que antes conocían. Un ejemplo de esto, sucede en el colegio Gimnasio internacional de Medellín, colegio de carácter privado, el cual como medida preventiva adecuó zonas del colegio como zonas de juego y comedor. El colegio Hontanares, ubicado en Envigado, colegio privado, el cual como medida preventiva adecuó zonas del contexto educativo como parques y comedor rigiendo la normativa del Ministerio de Salud.

Existieron cambios no solo en cuanto a su estructura y planta física, sino en su modelo educativo, la manera de relacionarse, sus juegos, entre otros. Asimismo, la mayoría de los niños tuvo que adaptarse, pues ya no estaban sus padres y no estaban en el contexto doméstico. La rabia y la frustración fueron partícipes del nuevo proceso; en esta nueva modalidad, se observó que las actividades lideradas a través de la literatura infantil contribuían a la atención de los niños y generaban sensaciones de relajación, concentración y motivación. Por lo anterior, es necesario implementar el cuento infantil para abordar el aspecto emocional en las distintas modalidades educativas en este proyecto.

La mejor manera de orientar a los niños y niñas durante el confinamiento es acompañarlos, escuchar las preocupaciones que puedan tener, brindarles atención y seguridad, favorecer espacios de juego, etc. Si pueden expresar lo que les preocupa en un ambiente seguro y de apoyo, han de sentir alivio. A veces, una actividad creativa como jugar, leer o dibujar puede facilitar que expresen sus emociones; los niños y niñas pueden manifestar el estrés de diferentes maneras: al aferrarse a sus cuidadores, al sentir ansiedad, al enfadarse por cosas simples, al mostrarse agitados, al tener pesadillas, al evidenciar cambios de humor repentinos, al presentar enuresis nocturna, etc. Así, el cuento infantil permite un acercamiento emocional del niño y la niña con el lector, y la conexión del lector con el oyente permite la recreación de situaciones vividas y estimula la imaginación y la creatividad desde la literatura.

Se puede afirmar que la literatura juega un papel fundamental en el desarrollo emocional de los niños. A esto se añade que la experiencia de la lectura contribuye al desarrollo emocional, social y cognitivo. En ese sentido, resulta de vital importancia que el niño tenga consciencia de sus emociones para que de esta manera le sea posible crecer como ser humano en aquellas dimensiones ligadas a su acción y responsabilidad (Maturana, 2000).

Respecto a la situación observada, se decidió implementar un proyecto donde niños y niñas tuvieran acceso a la literatura, específicamente al cuento infantil, y desde esta estrategia pedagógica propiciar en los niños y niñas el desarrollo de competencias emocionales.

Formulación del problema

Los elementos mencionados conllevaron a plantear la siguiente pregunta: ¿Cómo favorece el cuento infantil, implementado como estrategia pedagógica, el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de la pandemia del COVID-19?

Objetivos

Objetivo general

Analizar los aportes para el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia a través del cuento infantil como estrategia pedagógica.

Objetivos específicos

- Identificar las emociones en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia.
- Diseñar una propuesta, a través del cuento infantil como estrategia pedagógica, que favorezca el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.
- Implementar la propuesta, a través del cuento infantil como estrategia pedagógica, que fomente competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.
- Describir el efecto del cuento infantil como estrategia pedagógica en términos del desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.

Justificación

Esta propuesta buscó trabajar el cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de la pandemia por el COVID-19. La anterior surgió a partir de la identificación de las problemáticas que enfrentan los niños y niñas en los diferentes escenarios en cuanto al manejo y la identificación de las emociones propias y las de los demás. Esta investigación se acogió a la situación que enfrenta el país y las emociones que manifiestan los niños y niñas durante el confinamiento a causa de la pandemia por el COVID-19.

Asimismo, este trabajo se fundamentó en el interés por abordar un tema nuevo que surge a nivel mundial; enfocándolo en las problemáticas que generó esta situación en aspectos emocionales para los niños y niñas de ambos contextos educativos, para ello, se decidió proponer el cuento infantil como una estrategia pedagógica, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años. Ello aporta a la construcción de la propia identidad, con lo que se estimula la capacidad de reconocer e identificar las emociones de los demás, así como los beneficios que se aportan a los procesos de aprendizaje y la influencia en las relaciones sociales. En ese sentido, es pertinente reconocer el problema que enfrenta la sociedad y, sobre todo, los niños y niñas en cuanto al manejo de sus emociones durante la etapa de confinamiento a causa de la pandemia del COVID-19.

Los aportes de esta investigación tuvieron como objetivo implementar el cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas del Gimnasio Internacional de Medellín y el Colegio Hontanares, con niños y niñas de 4 a 6 años.

Capítulo 2. Marco referencial

El presente marco referencial es sustentado por un marco teórico que brinda un conjunto de conceptos, definiciones e hipótesis que se han seleccionado para relacionarlos con los datos del planteamiento del problema; un marco contextual donde se especifican los contextos en los que ha de ser ejecutado el proyecto; y, por último, un marco legal que da soporte de legitimidad y respaldo normativo al proyecto y la aplicación de la propuesta pedagógica.

Marco teórico

El lenguaje es la materia de la literatura como los colores para la pintura y la piedra para la escultura, pero una obra literaria es algo más que una estructura lingüística: es el pensamiento que logra plasmarse en la palabra, es la intención del autor, es la cosmovisión que se desprende de esa arquitectura verbal, es la interrelación que el libro establece con su época y con las épocas venideras, es la dialéctica del libro y sus lectores (Canfield, 1971, p. 319).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se estudian algunos de los aspectos sobre cómo la literatura infantil y la educación emocional pueden favorecer el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años.

La literatura

Como lo mencionó Jorge Luis Borges, la literatura es más que una estructura verbal o una serie de estructuras verbales: es el diálogo que se entabla con el lector, la entonación que impone la voz y las cambiantes y durables imágenes que se quedan en la memoria. Ese diálogo es infinito.

La literatura es como un depósito universal que alberga la memoria colectiva, en la que se juntan historias y sueños, emociones y sentimientos, llantos y risas, luces y sombras, vientos y calmas, de escritores de todas las culturas y tiempos que quisieron que sus obras estuvieran siempre a disposición de todos los lectores, fuera cual fuera su época o su lengua: la literatura como depósito de vida y como memoria de las palabras (Cerrillo, 2014, p. 14).

La literatura incentiva la imaginación del lector al desarrollar el pensamiento libre y crítico de quien escucha dichas narraciones; esta es para el receptor una experiencia que desborda emociones, pues, en la mayoría de los cuentos, se reflejan historias que acercan y hablan sobre la realidad y los sucesos cotidianos. Algunas de esas situaciones y emociones se refieren a la tristeza, la muerte, el duelo, la solución de problemas, la felicidad, la alegría, la tristeza, el enojo, etc.

Asimismo, la literatura embarca diferentes géneros literarios: la fábula, la poesía, las adivinanzas, los poemas, los cuentos, entre otros. En esta, se integran diferentes manifestaciones y actividades que se pueden realizar dentro y fuera del aula, así como las maneras de presentarlas: en obras de teatro, o de manera creativa y lúdica, de modo que interesen al niño; estas tienen como propósito la palabra y la participación de este. En la literatura, los personajes toman fuerza y son la parte más relevante al momento de la lectura; y los narradores pueden ser los maestros, los padres o los familiares.

Literatura infantil

Bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo; y como receptor, al niño.

Pero además, la invocación a la creatividad reclama también la calificación de literatura infantil para actividades tales como la dramatización o el juego con

expresión verbal; o sea, toda la literatura infantil creada por niños, ya sean narraciones, poemas u obras teatrales (Cervera, 1989, p. 157).

Por otro lado, Hernández (2018) expuso que la literatura infantil no puede ser etiquetada como un conjunto de obras que únicamente tienen como destinatarios a los niños, sino que esta debe incluir también a los adultos. Desde el MEN (s.f.), la literatura infantil es categorizada como una actividad rectora en la primera infancia.

Las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos; necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello, las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras –descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas– es una manera de apropiarse de la lengua. Quizá por ello suele decirse que las niñas y los niños se parecen a los poetas en su forma de “estrenar” y de asombrarse con las palabras, y de conectarlas con su experiencia vital. En sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos (párr. 5).

La literatura infantil es considerada un arte que compete a realidades humanas y sociales, involucra la ficción y puede ser interpretada de diferentes maneras, y permite una familiarización más amena del niño con la realidad. Esta es importante, porque ayuda a tener una mejor retentiva, concentración, comprensión y expresión lingüística y corporal; y, además, se obtienen clases didácticas y metódicas con el mismo fin de aprendizaje.

La literatura da lugar a cambios en las acciones de las personas, puesto que tiene la capacidad de transportar a los lectores a situaciones nunca antes vividas, lo que permite

experimentar sentimientos nuevos que, en ocasiones, enseñan la facilidad de transformar algo cotidiano en extraordinario. Por otro lado, desde la literatura infantil colombiana, Robledo (1998) mencionó:

La literatura infantil colombiana no es, ni ha sido nunca, una expresión cultural fuerte. Es decir, en ningún momento de su panorama histórico podríamos ubicar un movimiento, una escuela o una manifestación que nos permita hablar de un conjunto de obras consolidado. Tampoco ha habido una consciencia social generalizada que reconozca su importancia. Su historia se ha ido tejiendo lentamente en un devenir de súbitos estertores y largos periodos de silencio y olvido (p. 45).

Dada la evolución del niño, la literatura se le ofrece en la doble muestra: oral y escrita. En la primera infancia, aún no capacitado para leer, oye desde siempre los cuentos que se transmiten de manera tradicional: la palabra dicha, que es la forma originaria, con la presencia del narrador generalmente femenino y familiar; con los valores de entonación, ritmo y sugerencia de los gestos; con la vinculación de la voz que sumerge al niño en una atmósfera especial y “luminosa”. Oír primero, leer luego, pero en ambos casos se debe exigir la salida de sí mismo y el tiempo detenido en cualquier edad (López, 1990).

El cuento infantil

El cuento infantil es categorizado como un género literario; este se define como una narración breve que se realiza con base en hechos reales o imaginarios, donde el escritor es quien da vida a los personajes de dicho cuento y al contexto de la historia, teniendo en cuenta la población y el suceso al que desea referirse. Según Cortázar (1969), el “cuento es un género de difícil definición; un buen cuento es incisivo, mordiente, sin cuartel desde las primeras frases” (p. 373); se trata del “resumen implacable de una cierta condición humana o

del símbolo de un orden social o histórico” (p. 373). Por otro lado, Thompson (1972) definió el cuento como “un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios” (p. 43).

Con el paso del tiempo, las obras y los cuentos que los escritores publicaron tomaron fuerza e importancia; por ello, más escritores han dado lugar a cuentos y obras. En la mayoría de estos, se evidencia una plena intención de comprender al niño o la niña; otros retratan la fantasía, el romanticismo y la imaginación. Los primeros cuentos infantiles fueron publicados por el francés Charles Perrault (1697), quien escribió “*Los cuentos de Mamá Ganso* (*Los cuentos de Mamá Oca*, en otras traducciones), una colección de ocho narraciones breves que incluyen ‘La caperucita roja’, ‘La bella durmiente’ y ‘La cenicienta’” (Viva Leer, 2020, párr. 8).

Hoy, todos estos son clásicos de la literatura infantil, aunque antes solo eran cuentos de la tradición oral, creados por la comunidad y dirigidos a adultos, que Perrault rescató al dejar el testimonio escrito de ellos. Posteriormente, “estos cuentos de hadas fueron adaptados para los lectores infantiles, (y) lo mismo ocurrió con las historias de los hermanos Grimm y las de Hans Christian Andersen” (Viva Leer, 2020, párr. 8).

En 1812, los hermanos Grimm publicaron su libro *Cuentos para la infancia y el hogar*; dentro de este, se encuentran algunos de los clásicos más famosos del mundo: “La caperucita roja”, “La bella durmiente” y “Hansel y Gretel”. Cabe aclarar que los hermanos Grimm no fueron los únicos que divulgaron grandes obras, pues, años más tarde, Hans Christian Andersen publicó su primera colección de cuentos de hadas para niños y niñas; algunos de los más famosos son “Pulgarcita” y “La sirenita”. Es claro que, al comienzo, estos cuentos pretendían educar a los niños sobre el comportamiento que debían tener; sin embargo, los cuentos infantiles ahora enseñan a los niños y niñas realidades representadas históricamente. Según Sandoval, citado por Jiménez y Gordo (2014):

El cuento infantil no solo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros aspectos. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, permite al niño(a) vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea (p. 157-158).

Asimismo, de acuerdo con Cortázar (1970):

(...) el cuento (...) se mueve en ese plano del hombre donde la vida y la expresión escrita de esa vida libran una batalla fraternal; el término y el resultado de esa batalla es el cuento mismo, una síntesis viviente a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia. Solo con imágenes se puede transmitir esa alquimia secreta que explica la profunda resonancia que un gran cuento tiene entre los hombres y el porqué de los cuentos verdaderamente grandes (p. 3).

El cuento infantil como género literario permite la implementación en el aula de clase; con este, se pueden abordar miles de temas que los niños y niñas viven en su cotidianidad, y es posible que el niño tenga un acercamiento con la lectura y la escritura. Las emociones, la resolución de conflictos, los valores y las expresiones sociales y familiares son algunos de los temas que se abarcan desde el cuento infantil. Asimismo:

La literatura infantil, en sus inicios, fue sierva de la pedagogía y la didáctica, pues se dirigía al niño escolar –que ahora es un niño artificial–, de uniforme y medible, según criterios meramente escolares basados en el rendimiento, la conducta y la capacidad de adecuarse al modelo escolar(Rodari, 2004, párr. 3).

Según Rodari (2004), hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen por deberes académicos y los que lo hacen por satisfacción y lúdica. Rodari (2004) planteó que un libro como un “juguete” no implica una falta de respeto, pues se debe considerar que se le está sacándole la biblioteca para convertirlo en un objeto, un instrumento de vida.

Tipos de cuento

En este género literario se encuentran dos tipos de cuentos:

- El cuento popular: es una narración de carácter tradicional que se transmite oralmente y tiene múltiples versiones donde, en ocasiones, la estructura y los detalles discrepan. El mito y la leyenda son considerados géneros autónomos; sin embargo, estos se consideran narraciones tradicionales, por lo que se ubican dentro del cuento popular.
- El cuento literario: es transmitido por medio de la escritura. Normalmente, los cuentos literarios no varían en sus características, como lo hace el cuento popular; igualmente, el autor de dicho cuento debe ser conocido. Los primeros escritos en lengua castellana fueron de la autoría del conde Lucanor.

Por otro lado, entre los subgéneros, se pueden encontrar los cuentos de aventuras, dramáticos, infantiles, los cuentos de hadas, los de terror, de horror y de miedo. Al respecto:

Trigo (1997, p. 82) engloba los cuentos infantiles dentro de los cuentos populares y eruditos, con lo que los distingue de otras clases por “la enseñanza moral o ética, su trama sencilla, por su libre desarrollo imaginativo o fantástico y por su final feliz” (Toledo, 2005, p. 5).

Según Rossini y Calvo (2013) en *Origen y evolución del cuento*, los cuentos infantiles se clasifican en folklóricos y fantásticos, maravillosos y absurdos. Así, se tienen los cuentos policiales y de ciencia ficción.

Los cuentos policiales definidos por Van Dine, son “una especie de juego de la inteligencia en el que el autor debe medirse lealmente con el lector, cuyo objetivo final es aclarar un misterio”.

(Estos) parten de una situación misteriosa para pasar inmediatamente a la investigación; esta se basa en el análisis de indicios y la eliminación paulatina de sospechas para llegar, en medio de una atmósfera de suspenso, a un desenlace imprevisto (Rossini y Calvo, 2013, p. 12).

Por otra parte, la ciencia ficción, surgida de los descubrimientos y progresos técnicos, se sustenta en la física nuclear, la química y la cibernética, y en una hipótesis deductiva planteada literariamente; esta establece un equilibrio entre la verdad científica y la ilusión.

Igualmente, para Rossini y Calvo (2013), los cuentos se clasifican según las edades y las diferentes etapas: a los tres años, aproximadamente, el libro propone historias o poemas breves que pueden repetirse; al lector le interesa escuchar las historias e identificarlas con los dibujos y, eventualmente, repetirlas de memoria, como si se estuvieran leyendo. Los libros dedicados a niños de cinco años, aproximadamente, se caracterizan por conservar sus relatos, la unidad en el tiempo y el lugar, y los personajes simples con roles muy bien definidos.

Partes del cuento

El cuento infantil se comprende como una narración conformada por diversos personajes que pertenecen a diferentes contextos, ya sean históricos o reales. Según Significados (2021), hay una forma genérica de caracterizar las partes del cuento, esta:

(...) estructura común se divide en tres partes: comienzo, nudo y desenlace.

- **Comienzo:** es el inicio de la historia, donde se presentan los personajes y la situación en la que habitualmente se produce un desequilibrio o elemento de ruptura que desencadena la trama.

- **Nudo:** es la parte central del relato, donde se plantea el conflicto en la trama y los personajes llevan a cabo acciones inesperadas.
- **Desenlace:** supone el cierre del relato, donde ocasionalmente se restablece el equilibrio inicial y se concluye con una nueva situación. En las fábulas, la historia termina con una moraleja (párr. 13-16).

El cuento infantil como estrategia pedagógica

El concepto de “estrategias didácticas” se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia. Hacer una distinción conceptual entre método, técnica y estrategia permite asumir coherentemente el aprendizaje colaborativo como una propuesta para los espacios mediados o de orden tutorial (Velazco y Mosquera, 2007).

Por otro lado, Cortéz y García (2017) definieron las estrategias pedagógicas como algo más que un método que se puede implementar físicamente o que depende de un momento formativo, con lo que se afirma que la diversidad de estrategias pedagógicas, además de influir en la interiorización de contenidos, cumple con otra función, esta es, desarrollar habilidades motrices, cognitivas, comunicativas y estéticas, las cuales permiten un desarrollo integral en el estudiante. El docente que facilita y promueve el desarrollo de dichas habilidades es el que brinda las herramientas necesarias para comprender el mundo que lo rodea.

Es importante mencionar el rol de docente frente a estas estrategias pedagógicas, pues son estos quienes deben adaptar métodos y estrategias en un momento determinado para garantizarle a los estudiantes un aprendizaje significativo, partiendo desde las necesidades y capacidades individuales. Se entiende como estrategia todo elemento, incluidos los materiales didácticos y herramientas tecnológicas, que implemente el docente en el aula con el fin de

desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ros (2013) afirmó que “el cuento es una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que posee en la trama para la transmisión de valores, de los usos y de las costumbres” (p. 330).

Así, el cuento infantil es una estrategia importante en la primera infancia, pues su rol es educativo y social; además, es valioso para el aprendizaje, dado que este permite que el niño obtenga una comprensión lectora de una manera lúdica. Igualmente, posibilita que el docente realice actividades que fomenten y ayuden con alguna situación o tema a trabajar en clase; y transmite, a través de sus historias, un mensaje que el estudiante puede interpretar, relacionar e identificar en un personaje y en la vida cotidiana. Este, finalmente, ayuda a la resolución de conflictos emocionales.

Educación emocional

La educación emocional, como proceso continuo y permanente, adopta un enfoque del que se prolonga durante toda la vida; esta es considerada una metodología práctica cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con el saber no es suficiente, pues es necesario saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir. Bizquera y Pérez (2012) abordaron el tema de la educación emocional y lo definieron como un proceso continuo y permanente, el cual debe estar presente desde el nacimiento; durante la educación infantil, primaria, secundaria y superior; y a lo largo de la vida adulta.

Asimismo, Bizquera (2009) afirmó que las emociones son la esencia de la vida. Cuando se tiene tiempo libre, se procura realizar actividades que activan emociones que satisfacen. En suma, sin emociones, los hombres serían como máquinas. Según Muslera (2016):

La educación emocional pone énfasis en el reconocimiento de las propias emociones y la capacitación para su autorregulación, lo que trata de cambiar

algunos paradigmas enquistados en la educación clásica, que hace foco solamente en los contenidos curriculares al trabajar solo en algunas de las inteligencias y al dejar de lado nociones básicas, como lo inherente a las emociones y los sentimientos (Muslera, 2016, p. 14).

Es importante abordar la educación emocional desde los primeros años de vida: así como se nutre la inteligencia cognitiva, las emociones son una parte fundamental; un ejemplo de esto es que cada actividad que se realiza activa y saca a flote las emociones que se poseen por naturaleza. Mayer y Salovey (1997) definieron la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional; y para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (p. 33).

Competencias emocionales

Son capacidades adquiridas durante la vida y por medio de la experiencia, estas pueden ser modificadas según las necesidades de cualquier entorno, lo que permite la autoconsciencia y el control sobre las situaciones que pueden ser complejas y que requieren de alguna reacción. A continuación, se muestra lo planteado por Goleman (1995) en *Inteligencia emocional*, donde se definieron cinco tipos de competencias emocionales:

1. El conocimiento de las propias emociones: el conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece (constituye la piedra angular de la inteligencia emocional). Las personas que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas, ya que tienen un conocimiento seguro de cuáles son sus sentimientos reales.

2. La capacidad de controlar las emociones: la consciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. (Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar constantemente con las tensiones desagradables mientras que, por el contrario) quienes destacan en el ejercicio de esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.
3. La capacidad de motivarse uno mismo: (...) el autocontrol emocional –la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad– constituye un imponderable que subyace a todo logro. Si se tiene la capacidad de sumergirse en el estado de “flujo”, es posible lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida. “Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas las empresas que acometen”.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía es otra capacidad que se asienta en la consciencia emocional de sí mismo; esta constituye la “habilidad popular” fundamental. Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás y esta capacidad las hace más aptas para el desempeño de vocaciones tales como las profesiones sanitarias, la docencia, las ventas y la dirección de empresas.
5. “El control de las relaciones: el arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. Estas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal”. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas “estrellas” que tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal (p. 44).

Se puede definir que las competencias emocionales forman parte del desempeño y la productividad de la persona; gracias a estas, se domina una emoción más que otra. Igualmente, se cree que con ello se ayuda a conseguir una salud mental sana y estable. Goleman las clasificó en dos categorías:

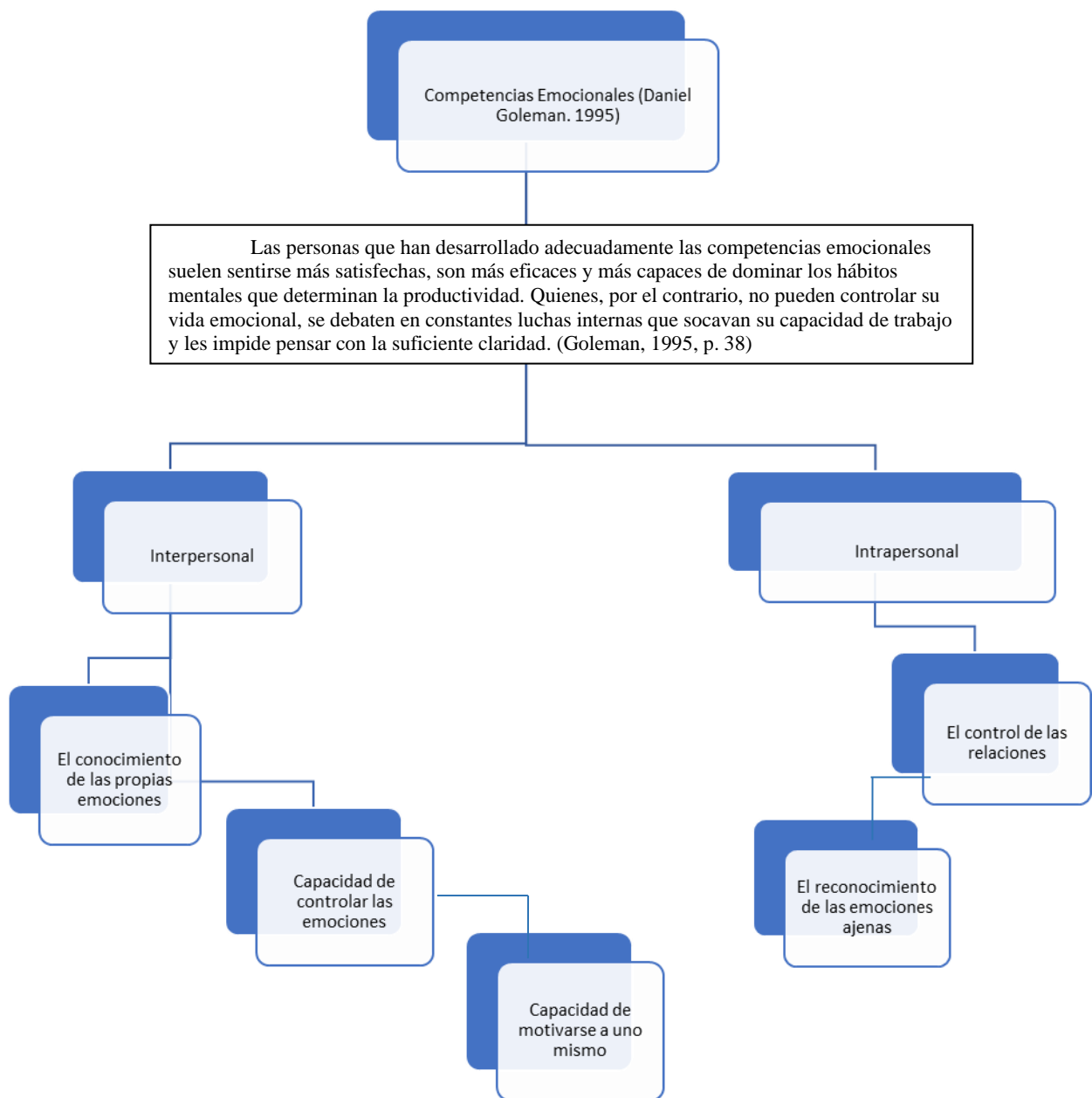


Figura 1. Competencias emocionales

Las emociones

Las emociones en el ser humano (...) se identifican por sus expresiones físicas y psicológicas, ya sea con un lenguaje verbal o no verbal; pero el reconocimiento es mucho más profundo, se trata de comprender las emociones, el origen de lo que se siente, buscar una solución para estas y pasarlas por el filtro de la razón para convertirlas en sentimientos (Rodríguez, 2015, p. 15).

Para que surja este reconocimiento en los niños, es primordial que estos acepten sus muchas emociones, y que sepan que estas cumplen funciones propias y que son importantes para el funcionamiento de la vida. Asimismo, es indispensable que el niño y la niña se reconozcan, en especial cuando dichas emociones se manifiestan para actuar en sus comportamientos; ello, a fin de que puedan tomar la mejor decisión frente a tal situación. Para ello, los colegios planean muchas actividades desde la edad inicial, precisamente para fortalecer la importancia del reconocimiento y el autocontrol de las emociones.

A este tema, subyacen dos tipos de emociones: las negativas y positivas. En la medida en que se viven experiencias sociales y personales, estas aparecen; es por eso que se debe trabajar la educación emocional desde la primera infancia: para contribuir con el desarrollo y el reconocimiento de estas.

Según Ekman (1972), algunas de las emociones básicas del ser humano son las que se listan a continuación:

- **Miedo:** es una emoción de ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.

- **Ira:** rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.
- **Tristeza:** es una emoción de aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.
- **Alegría:** es una emoción de felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.
- **Asco:** es la denominación de la emoción de fuerte desagrado y disgusto hacia sustancias y objetos, como la orina o determinados alimentos, excrementos, materiales orgánicos pútridos o sus olores, los cuales producen la necesidad de expulsar violentamente el contenido del estómago a través de la boca.
- **Sorpresá:** es un breve estado emocional, resultado de un evento inesperado (p. 87).

De acuerdo con el autor, se concluyó que existe una gran variedad de emociones. El ser humano no es consciente de todas estas; por ello, en ocasiones, le resulta complejo controlarlas e identificarlas, y ello genera que se haga una supresión de estas.

Manifestación de las emociones en los niños y niñas de 4 a 6 años

Las emociones en los niños y niñas se presentan de diversas maneras. Aresté (2015) presentó algunas características de estos rasgos emocionales que se dan en la etapa infantil:

- Las emociones son intensas. Los niños pequeños pueden responder con la misma intensidad ante un evento trivial que ante una situación grave.
- Las emociones son frecuentes, por lo que los niños sienten emociones de manera constante. Además, a medida que los infantes crecen, se dan cuenta de que, al expresar una emoción, reciben una respuesta positiva o negativa por parte del adulto como respuesta a su expresión.
- Los niños cambian la expresión de las emociones de forma muy rápida.
- Hay un cambio en la intensidad de las emociones. Aquellas que en un momento determinado no tienen importancia cobran mucha relevancia en otras etapas de la vida del niño.
- En muchas ocasiones, las emociones de los niños se pueden detectar mediante sus conductas.
- Casi desde el momento en que son concebidos, los niños inician su vida emocional mediante la recepción de las emociones que experimenta su madre: alegría, amor, poder, rabia, tristeza o miedo.
- Los niños entienden la expresión no verbal de sus cuidadores antes que la expresión verbal. Esto implica que los niños pueden confundirse si con la expresión no verbal se les trasmite un mensaje y con la verbal o sus acciones el mensaje es diferente (p. 22).

Si los niños y niñas logran reconocer sus propias emociones al tomar consciencia de ellas, les puede ser más fácil manejarlas. De algún modo, estos podrían modelar sus comportamientos y actuar menos impulsivamente con sus compañeros; y, por ende, su aprendizaje, sus conocimientos y sus experiencias dentro del colegio serían más aprovechables, pues tendrían un significado y ocuparían un lugar en el banco de la memoria que podría perdurar.

Desde el nacimiento, y por medio del lenguaje corporal y el no verbal, los niños y niñas manifiestan sus necesidades básicas: el hambre, los dolores, etc. Esto mismo ocurre con las emociones en los niños de la primera infancia, pues, al no reconocerlas completamente, estas se expresan a través del llanto o las rabietas. Dicho lo anterior, se compara la concepción de la primera infancia siglos atrás y la evolución de esta durante la historia; ello, con el reconocimiento que se le da actualmente a los temas concernientes al desarrollo integral de la primera infancia. Por otra parte, descifrar:

La importancia del ciclo de vida de la primera infancia, con una mirada interdisciplinar y desde la integralidad, permite comprender los entornos en los que transcurre la vida de las niñas, los niños y sus familias desde el momento mismo de la gestación (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2020, párr. 1).

El desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. En contraste, se abandona la idea del desarrollo como sucesión estable de etapas, pues este no se concibe como un proceso lineal, sino caracterizado por su irregularidad de avances y retrocesos, que no tiene principio definitivo ni parece tener una etapa final, pues que siempre podría continuar(MEN, 2020, párr. 1).

Los niños y niñas de 4 a 6 años, de acuerdo con su etapa de desarrollo, tienen la capacidad de sostener conversaciones y responder algunas preguntas; este proceso puede ser fortalecido por familiares y docentes al repetir sus expresiones lingüísticas y al enseñarles otras. Otra manera efectiva es hablar con el niño y la niña sobre los sucesos que ocurren día a día y escuchar sus aportes e ideas. Por tanto, la lectura se constituye como un proceso fundamental en el desarrollo de los niños, puesto que es necesario que los adultos les lean a los niños.

Los libros dedicados a niños de cinco años, aproximadamente, se caracterizan porque conservan sus relatos con una unidad de tiempo y lugar y personajes simples con roles muy bien definidos. Las ilustraciones también deben ser claras, aunque estas pueden tener más detalles que las de etapas anteriores y ser de menor tamaño. El lector suele reconocer la escritura de algunas palabras y disfruta al descifrarlas, memoriza textos que le gustan y quiere escuchar el relato una y otra vez; este, igualmente, puede apreciarlos libros de láminas de textos simples con los que puede familiarizarse, así como con las imágenes.

Marco legal

En este apartado se encuentran leyes y artículos que sustentan este trabajo de grado desde el aspecto legal. Estos son de gran relevancia, debido al amparo que brindan a la educación inicial y al reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños y niñas.

Convención sobre los Derechos del Niño 1989

Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

El niño tiene como derecho la libertad de expresión, posee capacidades de pensamiento crítico y este le permite interpretar y expresar cualquier tipo de duda u opinión frente a diversos temas cotidianos que se presenten por cualquier medio de comunicación, es importante tener en cuenta los puntos de vista de los niños y hacerlos partícipes de la sociedad.

Constitución Política de Colombia 1991

Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

En el papel docente el Estado garantiza flexibilidad ante el currículo oficial, permitiendo que los docentes adecúen las planeaciones en los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Dentro de la integridad física y mental podemos incluir las habilidades emocionales, permitiendo al niño y a la niña un desarrollo óptimo en su proceso de aprendizaje y su desarrollo social.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación

formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley (Constitución Política de Colombia, 1991).

La educación es un derecho al cual todas las personas deben tener acceso gratuito, ya que proporciona a la persona una mejor calidad de vida y beneficios en progreso de la sociedad. El acceso al conocimiento permite tener ciudadanos fundamentados en el respeto y reconocimiento del otro como una sociedad de derechos y deberes que permite una construcción en pro de la sociedad.

Ley 115 de febrero 8 de 1994

Artículo 7

(...)c) Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;

d) Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos.

Estos puntos pueden ser interpretados como el apoyo emocional que brinda la familia a los niños, ya que están pendientes de sus necesidades y de sus avances en el aspecto educativo, lo que puede facilitar una mejor relación y comunicación entre la familia.

Artículo 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;

b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;

c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;

d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;

e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;

f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;

- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio;
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen consciencia sobre el valor y la necesidad de la salud (Ley 115, 1994).

Estos objetivos sirven de guía a los docentes y facilitan el momento de planear las actividades que serán realizadas con los estudiantes, bajo todos los parámetros que son importantes dentro de una formación integral.

Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997

Artículo 2. La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Prejardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional. Los establecimientos educativos, estatales y privados, que, a la fecha de expedición del presente decreto, utilicen denominaciones distintas, deberán ajustarse a lo dispuesto en este artículo (Ley 2257 1997).

Es importante el paso por los niveles educativos que presta el Estado, ya que cada uno de estos niveles está enfocado en diferentes etapas para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.

Artículo 10. En el nivel de educación preescolar no se reprobaban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales. Para tal efecto, las instituciones educativas diseñarán mecanismos de evaluación cualitativa cuyo resultado, se expresará en informes descriptivos que les permitan a los docentes y a los padres de familia, apreciar el avance en la formación integral del educando, las circunstancias que no favorecen el desarrollo de procesos y las acciones necesarias para superarlas (Ley 2257 1997).

Estos tres niveles iniciales buscan fortalecer desarrollos integrales tales como aspectos niveles iniciales buscan vivenciales de socialización pedagógicas y recreativas.

Artículo 11. Son principios de la educación preescolar:

a) Integralidad: reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural.

b) Participación: reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso personal y grupal.

c) Lúdica: reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de

generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia, deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar (Ley 2257 1997).

Es importante garantizar espacios lúdicos en los que el estudiante aparte de construir conocimientos, además es importante que reconozca el medio en que se desenvuelve, así como reconocerse a sí mismo y a los demás con respeto e igualdad.

Artículo 13. Para la organización y desarrollo de sus actividades y de los proyectos lúdicos pedagógicos, las instituciones educativas deberán atender las siguientes directrices:

3. La creación de situaciones que fomenten en el educando el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación, autoestima y autonomía, la expresión de sentimientos y emociones, y la construcción y reafirmación de valores.

6. La utilización y el fortalecimiento de medios y lenguajes comunicativos apropiados para satisfacer las necesidades educativas de los educandos pertenecientes a los distintos grupos poblacionales, de acuerdo con la Constitución y la ley.

7. La creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente (Ley 2257 1997).

El docente está capacitado para propiciar espacios donde se garantice el desarrollo integral, por medio de proyectos pedagógicos basados en los DBA, además de las

necesidades y requerimientos que se presentan en el grupo, utilizando las estrategias como las actividades rectoras plasmadas por el MEN.

Ley de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 de 2006

Artículo 20. Derechos de protección. Los niños, las niñas y los adolescentes serán protegidos contra: 1. El abandono físico, emocional y psicoactivo de sus padres, representantes legales o de las personas, instituciones y autoridades que tienen la responsabilidad de su cuidado y atención (Ley 1098, 2006).

El maltrato no se reduce solamente a lo físico, existe el maltrato emocional y es muy común encontrar en las aulas niños que son maltratados emocionalmente por sus cuidadores, incluso por parte de algunos docentes, este tipo de situaciones no son notables a la simple vista, es necesario realizar observaciones por medio de actividades donde el niños pueda representar por medio de juegos simbólicos o de roles, corporales o artísticos o cualquier actividad de expresión.

Artículo 39. Obligaciones de la familia.

(...)5. Proporcionarles las condiciones necesarias para que alcancen una nutrición y una salud adecuadas, que les permita un óptimo desarrollo físico, psicomotor, mental, intelectual, emocional y afectivo y educarles en la salud preventiva y en la higiene (Ley 1098, 2006).

La familia es parte fundamental en el desarrollo de los niños, es el primer ente de educación no formal que adquiere el menor, una de las condiciones necesarias para el crecimiento y desarrollo adecuado del menor es contar con relaciones sociales y familiares óptimas que garanticen una estabilidad emocional.

Ley 1804 de 2016

Artículo 5. La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.

La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso (Ley 1804, 2016).

El Estado ha brindado prioridad a la primera infancia en cuanto a la educación, ya que es el periodo fundamental donde los niños y las niñas adquieren mayor capacidad cognitiva y social, el Estado con esta ley garantiza que este derecho sea respetado y aplicado por las familias que a su vez son responsables del cuidado y protección de los menores.

Marco contextual

En este apartado se encuentra la descripción general y grupal del Colegio Hontanares y el Gimnasio Internacional de Medellín, y las rutinas y metodología propias de los docentes titulares de cada grado, de manera presencial y virtual.

Caracterización institucional Colegio Hontanares

Está ubicado en la calle 29 sur No. 3-171, loma El Escobero, km10 vía Envigado - vereda Carrizales; y el número telefónico de contacto es el 3136529144. La institución brinda una jornada única de escuela inicial para los niveles educativos de jardín y transición de 8:00 a.m. a 3:00 p.m.; y de escuela básica, media y superior en horario único de 7:30 a.m. a 3:30 p.m. La página web es www.hontanares.edu.co y el correo electrónico eshontanares@hontanares.edu.co.

“El Colegio Hontanares es de carácter privado y se moviliza desde el socio constructivismo, el cual tiene como propósito desarrollar la formación, el pensamiento, las competencias y las distintas habilidades de los estudiantes según la neuroeducación (Mora, 2009)” (Colegio Hontanares, s.f., párr. 1). Este pretende:

(...) defender un modelo de vida que entienda la libertad como responsabilidad, la felicidad como un estado de simplicidad, la armonía y el equilibrio; un modelo de convivencia política orientado hacia la democracia participativa y la comunidad como forma de proyectarse hacia la globalidad (Morin, 2001).

El aprendizaje no se produce a través de la transmisión y la repetición, es un proceso de construcción donde cada individuo construye razones y significados para las cosas de la naturaleza, los hechos, la realidad y la vida. Es cierto que el aprendizaje es un proceso individual; sin embargo, dado que las razones, las explicaciones, las interpretaciones y los significados de los otros son indispensables para la construcción del saber propio, también se trata de un proceso de relaciones y construcción social (Rinaldi 2011) (Colegio Hontanares, s.f., párr. 2-3).

Para el Colegio Hontanares, “todas las habilidades tienen igual importancia; la tarea del docente en la cotidianidad es descubrir los talentos de cada ser humano y extraer, desde lo profundo del estudiante, lo que está en la capacidad de producir” (Colegio Hontanares, s.f., párr. 4). Por otro lado, la dirección del ser implica:

Desarrollar habilidades del siglo XXI a través de aprendizajes singulares, significativos, cooperativos, colaborativos, conceptuales, experienciales y experimentales de la mano de la investigación, el maestro y el ambiente, con lo que se busca que el estudiante construya y transforme su propia realidad (Colegio Hontanares, s.f., párr. 5).

En suma, se intenta “reconocer y acompañar la singularidad del ser humano en el desarrollo de su autonomía, autogestión, liderazgo, gestión emocional, responsabilidad social y personal, a fin de contribuir a su relación de bienestar consigo mismo y con el entorno” (Colegio Hontanares, s.f., párr. 6).

Se entiende “por filosofía la interrelación y la influencia recíproca entre estas dimensiones del ser” (Colegio Hontanares, s.f., párr. 1): lo físico, lo intelectual, lo biológico, lo emocional y lo espiritual.

La educación holista reconoce las inmensas potencialidades de cada ser humano, se interesa por su desarrollo y por la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje, por las distintas formas como se simboliza y expresa el saber. Es por esto que el modelo educativo busca adaptarse a las necesidades específicas de cada ser (Colegio Hontanares, s.f., párr. 2).

Asimismo, se considera:

(...) que una sociedad basada en la diversidad cultural, personal, social, política, económica, sexual, de género y ecológica les permite a los estudiantes

conocer y valorar la riqueza de la biodiversidad del país para construir una conciencia ecológica y proyectarse hacia los nuevos valores.

Es así como la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y conocedores de los códigos de la modernidad y la posmodernidad permite configurar la oferta educativa del Colegio Hontanares (Colegio Hontanares, s.f., párr. 4-5).

Este último, como comunidad educativa, propende la formación de un ser humano o, mejor aún, de un sujeto “de sujetado” de los condicionamientos personales, sociales y culturales; a este se le llama hombre complejo, holístico, integral o espiritual. Este individuo se distingue por ser el artífice de su propia subjetividad, y su formación busca reafirmar que en el Colegio Hontanares se crea el ambiente propicio para que los estudiantes construyan su proyecto de vida como una ética de sí mismos y una estética o relación con los demás. Por último, este sujeto posee múltiples dimensiones: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética, emocional y espiritual. En el colegio en cuestión se reconoce:

(...) la neuroeducación como una nueva línea de pensamientos en la que confluyen las neurociencias, la psicología y la educación. Su objetivo principal es acercar a los padres y educadores a los conocimientos relacionados con el funcionamiento del cerebro. La neuroeducación posibilita la comprensión de los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, la memoria, el lenguaje, los sistemas sensoriales y motores, la atención, las emociones, el comportamiento, entre otros.

(Así), cada estudiante que llega a la escuela es, ante todo, un ciudadano que merece ser respetado, con sus derechos de niño o niña. Este colegio reconoce una imagen del estudiante competente, poderosa, que debe ser tratada con cuidado; es una imagen del estudiante que pide ser observado por un adulto

(profesor, familia, directivos) y escuchado desde todos sus “cien lenguajes” (Colegio Hontanares, s.f., párr. 1-2).

En ese sentido, se prioriza el respeto al niño, la niña y el adolescente, así como a sus procesos individuales; y se espera, se pausa y se acompaña, porque se ha entendido que los aprendizajes suceden en el tiempo justo del despertar y la organización neuronal. Por ello, el currículo se considera integrado y transdisciplinar, pues no existe la división entre áreas y asignaturas, y se hace la integración de las disciplinas en función de la solución de problemas reales a través de los ejes de desarrollo.

Dicho lo anterior, al contrastar la información que presenta el colegio con la obtenida desde la observación en los distintos espacios de la práctica, se nota que estas coinciden en su totalidad. El colegio hace un fuerte énfasis en hacer cumplir lo que se propone; para ello, se cuenta con un personal denominado “mentores de eje”, quienes están encargados de observar y acompañar a los mentores de grupo –que son las maestras encargadas de los grupos– en distintos espacios: clases, comedor y espacios de juego. Estos tienen la responsabilidad de informar a la coordinadora de ejes cualquier anomalía o mal procedimiento en las diversas situaciones con los estudiantes y docentes. Igualmente, el colegio coordina, en compañía de dicho personal, el cumplimiento a cabalidad del plan que se ofrece a las familias; así, más que enfocarse en lo académico, el colegio busca educar en la singularidad de cada uno de sus estudiantes, con lo que se obtiene el 100% de su potencial al desarrollar habilidades únicas y espontáneas es gracias al equipo que acompaña estos procesos.

Caracterización grupal de transición A

La docente titular a cargo del grupo de transición A del Colegio Hontanares es Yuliana Escobar Vasco, licenciada en inglés y español, egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana, quien labora en el colegio desde hace seis años y tiene una experiencia de 10

años como docente. El grupo está conformado por 6 niñas y 9 niños de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, quienes cuentan con un grupo de docentes que orientan las diferentes materias. Entre estos últimos, se encuentra la maestra Isabela Ramírez, para el área de inglés; el docente Danny Usuga, para el área de filosofía; el profesor Juan Carlos Barrientos, para el área de música; el docente Daniel Mateo Villa, para el área de artes; el maestro Sebastián Toro, para el área de teatro; y la profesora Yuliana Vasco, para el área de lenguaje, pensamiento matemático, psicomotricidad y brújula de vida.

Es un grupo que, académicamente, se encuentra nivelado, pero requiere de apoyo para realizar diferentes actividades entre 2 y 3 estudiantes. Para esto, la docente hace uso de un plan de acompañamiento diferente con respecto a cada necesidad y del cual forman parte las autoras del presente trabajo. La docente tiene una dinámica particular y distinta: los aprendizajes se basan en el juego, el movimiento, la música y la exploración; asimismo, la profesora pone en práctica otro tipo de estrategias, de modo que los estudiantes se ven motivados y dinámicos durante el desarrollo de las clases y actividades.

Igualmente, se manejan un cuaderno, una bitácora y una agenda. El cuaderno es de regletas y en él se anotan diversas actividades; en la bitácora también se registra todo tipo de actividades y esta puede ser utilizada por los demás docentes de área; finalmente, la agenda de comunicaciones es el medio por el cual se comunica la docente con los padres de familia y viceversa. En cuanto a los niños, ellos tienen diferentes clases: inglés, artes, psicomotricidad, música, lenguaje, pensamiento matemático y teatro. Cada una se da en el aula, por lo cual los docentes se desplazan a esta, y el grupo solo se desplaza al de música; y la auxiliar pedagógica (cargo que desempeña actualmente la autora) debe desplazarse con el grupo y apoyar a la docente de la clase. De esta manera, el colegio defiende y aplica su filosofía en su totalidad; y, con ayuda de un gran equipo, hace cumplir la propuesta educativa.

En cuanto al espacio físico, el colegio cuenta con un gran terreno dividido en dos etapas: por un lado, se encuentra la escuela inicial; por el otro, se distinguen los grados de educación básica, media y superior. El colegio cuenta con un restaurante, un comedor y dos canchas: una para la escuela inicial y otra para el resto de los estudiantes; dos parques infantiles, que se dividen de la misma manera; parqueadero; zonas boscosas a las que los estudiantes tienen acceso, siempre y cuando estén acompañados de un docente; una granja dotada de varios tipos de animales: gallinas, vacas, cabras, ovejas y caballos; una enfermería; y otros servicios administrativos.

Con respecto a los estudiantes de transición A, se puede decir que son niños y niñas que gozan de salud. Ángel sufre de síndrome de Down y algunos tienen acompañamiento con fonoaudióloga. Además, son niños y niñas muy activos, y algunos requieren ayuda en cuanto a temas emocionales; sin embargo, les encanta jugar por los diferentes espacios que brinda el colegio, disfrutan las actividades, y algunos requieren apoyo en cuanto a la alimentación que brinda el colegio. Finalmente, todos son muy inteligentes y comprenden fácilmente las indicaciones en las diversas actividades.

En lo concerniente a las familias, estas se ven muy comprometidas y pendientes de los procesos de sus hijos, dado que en el colegio se tiene un plan que cobija e involucra directamente a las familias con todos estos procesos. Existe muy buena comunicación entre la docente y las familias, por lo que estas permanecen enterada de todas las situaciones que se pueden presentar. Las familias están constituidas por padre y madre, y algunas también tienen hermanos, aunque los hijos permanecen la mayoría del tiempo con abuelos y niñeras. Este tipo de familia puede ser definido como “familia extensa”, según el ICBF (2020), donde se observan “todos aquellos familiares diferentes a los padres y hermanos del niño, niña o adolescente tales como: abuelos, tíos, primos, bisabuelos y demás parientes que tienen en común un vínculo de consanguinidad” (ICBF, s.f., párr. 1). A continuación, se hace una

descripción de la manera en que la docente titular organiza las jornadas de la clase y las estrategias usa para mantener la atención de las estudiantes, y que estas acaten la norma y sigan las instrucciones.

Metodología de la profesora

- Rutina de bienvenida: momento de compartir, saludo y agenda del día. Al inicio de la jornada, se da un espacio de 20 minutos para que los niños y niñas compartan un juego libre con sus compañeros mientras llega el resto y puedan estar todos en la misma sintonía. Para iniciar, la docente hace el respectivo saludo; y, en el tablero de tiza, se presentan los momentos del día por medio de dibujos. De esta manera, los niños y niñas están enterados del momento que sigue en la lista.
- Desarrollo de las actividades: los docentes de área se dirigen al aula y comienzan las actividades con el respectivo saludo y con la presentación del tema que se ha de trabajar. En ocasiones, contextualizan a los estudiantes por medio de videos; y no se trabaja por medio de fichas, pues se utilizan diferentes materiales. El juego y el movimiento también se utilizan como estrategias, y el niño es partícipe de estos momentos, puesto que tiene libertad para proponer otros medios.
- Momentos de apoyo: una minoría de los estudiantes requiere de apoyo para realizar las actividades. Estos, algunas veces, son acompañados por la docente y, otras veces, por la auxiliar; tal apoyo consiste en buscar alternativas o medios para el niño o la niña que tenga dificultades al realizar la actividad. Ello, con el fin de garantizar el aprendizaje y no limitar los recursos que se puedan emplear.

Las actividades son planeadas y ejecutadas para incorporar el aprendizaje en los estudiantes y respetar la singularidad y el proceso de cada uno. Para estas planeaciones, el colegio tiene un formato que cumple con unos ítems, y los docentes deben pasar dichos

formatos a la coordinadora y para que esta dé luz verde para ejecutar o modificar algún aspecto. Finalmente, las profesoras de escuela inicial se reúnen todos los martes para planear y compartir las novedades.

Rutina desde la virtualidad

Las clases solían desarrollarse en el horario de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., y cada clase duraba media hora. Para ello, se dividía a los estudiantes en dos grupos: el primero con siete, el segundo con ocho. Además, las clases se daban en alternancia: de 8:00 a.m. a 8:30 a.m., el primer grupo; y de 8:30 a.m. a 9:00 a.m., el segundo grupo; y así sucesivamente, hasta cumplir con el horario. Las clases impartidas eran inglés, pensamiento lógico matemático, pensamiento científico, lenguaje, filosofía, artes, teatro y psicomotricidad, y cada una de estas áreas estaba a cargo de un docente. Asimismo, al inicio de la clase, los docentes presentaban la agenda y los compromisos a seguir: inicialmente, el saludo; luego la presentación del tema nuevo o el repaso del tema anterior; y las actividades centrales.

Caracterización institucional Gimnasio Internacional de Medellín

El Gimnasio Internacional de Medellín está ubicado en la calle 73 sur No. 64-23- vereda San José, y su número telefónico de contacto es el 4441003. Este brinda una jornada única para los niveles educativos de preescolar, pre jardín, jardín y transición de 8:30 a.m. a 3:30 p.m.; y para la educación básica primaria y básica secundaria, de 8:00 a.m. a 3:30 p.m. Su correo electrónico es webmaster@gim.edu.co. Esta es una institución de carácter privado, y entre sus principios se encuentra la rectitud:

(Que) es consecuencia del cultivo permanente de los dos componentes distintivos del hombre: la consciencia y la voluntad. La consciencia le permite al individuo el reconocimiento racional de sus potencialidades y responsabilidades frente a sí mismo y frente a la comunidad en la que vive, y

la voluntad que lo habilita para dirigir sus actos hacia los fines racionalmente elegidos (Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 12).

Misión

El Gimnasio Internacional de Medellín imparte enseñanza básica y media vocacional de la más alta calidad a los hijos de familias progresistas de Medellín y el departamento de Antioquia. Con ello, garantiza a sus docentes una plena realización personal y profesional; a los alumnos, el desarrollo cabal de su personalidad y la formación de una irrestricta libertad, comprometida con los más altos ideales de la cultura y el espíritu humanista; y a los padres de familia, la seguridad de una ambiente alegre, competente y competitivo para el sano crecimiento y la emancipación de sus hijos (Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 10).

Visión

En el año 2016, el Gimnasio Internacional de Medellín será el colegio de primera opción para las familias progresistas del sur del Valle de Aburra, gracias al vigor con que sus proyectos pedagógicos inciden en la comunidad educativa y en la ciudad (Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 11).

Proyecto Educativo Institucional

La ciudad de Medellín es una de las más avanzadas metrópolis latinoamericanas, si se consideran los índices de cobertura, calidad y eficiencia de los servicios públicos, el amueblamiento urbano, el dinamismo industrial y

financiero, etc. Sin embargo, el servicio educativo de la ciudad es notoriamente inferior a sus posibilidades y necesidades.

En todos los niveles y modalidades de educación se encuentran grandes déficits de cantidad y calidad que se traducen en sensibles recortes del horizonte cultural, científico y tecnológico de la población, los cuales, en última instancia, empobrecen la vida urbana. Si bien es cierto que la iniciativa privada y pública ha desplegado importantes esfuerzos en materia de investigación y desarrollo de la educación superior, la educación media y básica sigue una línea de estancamiento que la mantiene muy rezagada.

(...)En el fondo, el problema más apremiante es el de la calidad. La educación media y básica del área metropolitana permanece estancada en los paradigmas de calidad de los años 70. La formación y la profesionalización de los docentes están severamente rezagadas en relación con los niveles de Colombia y, más aún, con los patrones internacionales. Asimismo, los currículos y planes de estudio no avanzan al ritmo de la internacionalización de la cultura y la tecnología de la enseñanza y el aprendizaje, pues se limitan a adaptaciones pasivas de los medios audiovisuales y telemáticos de moda (Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 1-4).

Objetivos generales

- Generar una oferta de 250 cupos escolares de alta calidad para atender la demanda de las familias progresistas que el sistema escolar convencional de Medellín y el área metropolitana no ha logrado atender.
- Investigar, practicar y difundir una pedagogía ligada a los constantes avances de la cultura, capaz de señalar el rumbo ético del desarrollo ciudadano

y de responder creativamente a las potencialidades y aspiraciones de las nuevas generaciones.

- (...)Establecer y desarrollar relaciones de intercambio y colaboración con instituciones afines y pares en las distintas ciudades de Colombia, Latinoamérica y los demás continentes del mundo, de manera que la comunidad educativa del colegio ensanche sus fronteras culturales sin tener que renunciar a las raíces locales de su identidad(Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 5-9).

Estrategia pedagógica

Es una comunidad científica altamente especializada que, bajo la conducción del director general, investiga, aplica y evalúa los programas de enseñanza que se imparten en todos los niveles y áreas educativas del colegio. La autoformación y la actualización permanente constituyen su *modus vivendi* y determinan el dinamismo de cada profesor dentro de la carrera docente interna. El sabio equilibrio entre la fantasía creadora y la nobleza de las tradiciones se consigue mediante la combinación deliberada de maestros jóvenes con dirigentes experimentados.

Todos los profesores del Gimnasio Internacional de Medellín han de garantizar un esmerado cultivo de la lengua nacional, así como un dominio suficiente de la lengua internacional y el estudio constante de otras lenguas modernas; ello, a fin de garantizar una enseñanza arraigada en la cultura contemporánea(Colegio Gimnasio Internacional de Medellín, s.f., párr. 20-21).

Caracterización grupal de transición

La docente titular a cargo del grupo de jardín del Gimnasio Internacional de Medellín es María Fernanda Bedoya Upegui, profesional en educación preescolar, egresada de la Corporación Universitaria Lasallista. El grupo está conformado por 4 niños y 3 niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años; no obstante, los niños tienen varios profesores, quienes varían según el área.

Este es un grupo comprometido con la educación, los niños son participativos y activos; sin embargo, durante la pandemia, el ánimo fue decayendo, según lo comentado por la maestra, puesto que los estudiantes no querían desarrollar las actividades, se veían cansados y sin ánimos para conectarse. Aun así, el grupo cumple mayormente con los logros establecidos, y ahora que el colegio retomó la presencialidad, el ánimo y la actitud de los niños son totalmente diferentes, pues hay entusiasmo, felicidad y compromiso. El único día en que los niños no asisten al colegio son los viernes, pues para estos se mantiene la modalidad virtual y los docentes tienen actividades didácticas, como cocina y canto.

Actualmente, en los grados de pre jardín y jardín, los estudiantes no utilizan cuadernos, en tanto que todas las actividades y los proyectos se enfocan en aprender desde el juego y la exploración del medio. Las áreas que los niños y niñas trabajan son: expresión corporal, donde se realizan ejercicios de acuerdo con el proyecto que se trabaje ese periodo; olimpiadas de la inteligencia; rimas, cantos y juegos; y espacios bilingües con la docente de inglés y la titular.

Espacio físico

Es un espacio acorde para los niños y niñas, tiene buena iluminación y ventilación. Este está ambientado con temática de la naturaleza, letreros de cumpleaños, un lugar donde se guardan los materiales (vinilos, cartulina, crayolas, pegamento, mirellas, etc.), y cada niño

tiene un lugar para poner ropa de cambio, termo, gorra, etc. En el aula no hay sillas, puesto que los niños se sientan en medio círculo y conservan la distancia.

Este grado toma una siesta de aproximadamente una hora; para ello, las colchonetas se esparcen por todo el salón, de manera que todos tengan un distanciamiento adecuado, y cada niño tiene su almohada y su cobija. A su vez, las docentes desinfectan el espacio antes y después de la siesta, pues este ambiente y el del comedor son los únicos donde los niños pueden dejar de usar el tapabocas.

Los niños y niñas usan uniforme y ropa de cambio, en caso de que deban hacer alguna actividad manual y puedan ensuciarse, y también usan botas para ir a la huerta escolar. Asimismo, los alumnos asisten de forma presencial, para lo cual siguen los protocolos de bioseguridad; y reciben alimentación en el colegio. A fin de que se dé el espacio propicio para comer, se sientan tres niños y una docente por mesa, y los alimentos son llevados hasta el puesto para evitar que se les caiga algo al suelo, pues después de que un alimento sale de la cocina no se puede recibir nuevamente. Igualmente, cada estudiante se encarga de recoger sus platos y llevarlos hacia unas canecas donde se depositan cubiertos, platos, vasos, orgánicos, etc. Al llegar al comedor, los niños deben retirarse el tapabocas y guardarlo en una bolsa ziploc, y sus manos deben estar previamente lavadas; y, una vez que terminan de comer, se limpian la boca y se ponen el tapabocas antes de ir a llevar los platos. Por otro lado, en cuanto a los espacios de juego, estos ya fueron habilitados, de modo que puedan estar 10 niños y niñas.

Descripción de los estudiantes

Son niños y niñas que, en general, gozan de un buen estado de salud física y emocional. El grupo es muy participativo y activo, los niños escuchan atentamente la instrucción de la maestra y comprenden que hay un momento para todo: pedir la palabra,

activar y desactivar el micrófono, etc. Además, en los grupos de Prejardín y jardín no hay ningún niño diagnosticado con necesidades educativas especiales.

Las familias pertenecen a un estrato socioeconómico medio (3-4), y la maestra no tiene quejas sobre los padres de familia, pues ella manifiesta que solo había una familia que no estaba 100% comprometida con el acompañamiento y la formación de su hija. Sin embargo, el resto de las familias permanecen activas y pendientes de la educación de sus hijos, son comprensivas, colaboradoras y responsables con lo que se les pide a los niños y niñas. Así, todos los estudiantes, a excepción de una alumna, pertenecen a la familia nuclear. A continuación, se describe la metodología de la docente frente al grupo.

Metodología de la profesora en la virtualidad

Los niños y niñas tenían sesiones desde las 8:00 a.m. hasta las 12 p.m. Los momentos de conexión consistían en el saludo y la bienvenida en inglés, paso que incluye la identificación del día, el mes y el año, y que va desde las 8:00 a.m. hasta las 8:45am; la conexión con la maestra de inglés, de 8:45 a.m. a 10:30 a.m.; y el momento de arte y cuento con la docente de grupo, de 11:15 a.m. a 12:00 p.m. Los lunes, miércoles y viernes, las sesiones iban hasta las 2:00 p.m., pues se hacía un cierre y se les daba información a los padres de familia. Normalmente, los cierres consistían en recordar lo que se había hecho el día anterior y el mismo día, y se pedían materiales para lo que se iba a realizar al día siguiente. Finalmente, se daba la despedida del día.

Reglas para el acato de la norma en clase virtual y presencial

La maestra llama al niño o la niña y habla sobre su comportamiento. Ellos se comprometen a mejorar y a que no se repita dicha actitud.

Capítulo 3. Diseño metodológico

Para llevar a cabo la investigación, se planteó la presente ruta metodológica. El proyecto se enmarcó en el paradigma cualitativo, con un enfoque dialéctico en sistematización de experiencias, para lo que se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación participante, que se recogió por medio de los diarios de campo. En cuanto a la entrevista, se elaboró una guía; para el análisis de la información, se realizó una triangulación para analizar, a través de matrices de la entrevista y la observación participante, la información recabada en los diarios de campo.

Tipo de estudio

Según Taylor y Bodgan (1986), “la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (citados en Quecedo y Castaño, 2002, p. 7). La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan amplios conceptos, parten desde las pautas de los datos, no evalúan modelos o hipótesis; en este tipo de investigación, los investigadores siguen el diseño de la investigación, el cual es flexible, y sus estudios son formulados con interrogantes.

En la metodología cualitativa, el investigador se preocupa por ver el escenario y las personas desde una mirada holística; los grupos, personas o etnias no son reducidos a una variable. Estos se consideran como un todo, y el investigador cualitativo se encarga de estudiar a las personas en el contexto pasado. Para este tipo de investigación, es necesario experimentar la realidad como otros lo hacen e identificarse con las personas que se estudian para comprender cómo vienen estas las cosas.

Por otro lado, Angrosino (2012) señaló que la investigación cualitativa pretende el acercamiento al mundo de “allí afuera”; no para los entornos de una investigación

especializada, sino para realizar un análisis de experiencia de grupos o individuos. Esto, al analizarlas interacciones que permiten basar la observación en el registro de práctica y análisis de dicho material. Según Monje (2011):

La investigación cualitativa se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro lado, se busca que los investigadores se aproximen a un sujeto real y presente en el mundo, de modo que este pueda, en cierta medida, ofrecer, por medio de un conjunto de técnicas o métodos, información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, (entre otros aspectos) (p. 32).

Enfoque

Según Jara (2018), la sistematización de experiencias es un viaje de reconocimiento profundo al interior de los procesos vividos que busca reconstruir, recuperar, nombrar, preservar y transformar en una narración del presente los conocimientos que han surgido de prácticas históricas de organización, participación y movilización social en territorios rurales y urbanos, y en contextos sociales, políticos y culturales muy diversos.

La sistematización se da para generar nuevas comprensiones sobre el mundo, las dinámicas sociales y los procesos colectivos; y desde estas comprensiones se producen nuevos conocimientos, desde la sistematización de experiencias se gestan procesos autónomos de producción del saber que le dan sentido político y sustento teórico a las colectividades que sistematizan. Asimismo, las metodologías para la sistematización de experiencias pueden recrearse, reinventarse, y cada proceso de sistematización es un desafío a

la imaginación en búsqueda de nuevos diseños metodológicos en los que se incorporan instrumentos, recursos, discursos y narrativas.

Un proceso de sistematización de experiencias es más rico en aprendizajes en la medida en que genera procesos realmente participativos donde mujeres y hombres pueden aportar sus saberes, vivencias y preguntas. Reconocer y poner en diálogo los saberes previos en un proceso de sistematización es una condición indispensable para hacer posible el diálogo de saberes y afianzar las relaciones de horizontalidad que destituyen las tradicionales jerarquías o divisiones entre el saber académico y el saber social (Agudelo, Jiménez, Zapata y Ospina, 2018, pp. 26-27).

Por otro lado, “la concepción metodológica dialéctica es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla, y de actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir: es una filosofía” (Jara, s.f., p. 1). La metodología:

(...)dialéctica entiende la realidad como un proceso histórico; en este sentido, se concibe la realidad como una creación de los seres humanos que, con los pensamientos, sentimientos y acciones, transforma el mundo de la naturaleza y construye la historia al otorgarle un sentido(Jara, s.f., p. 1).

La concepción metodológica dialéctica:

(...)entiende la realidad histórico-social como una totalidad: un todo integrado donde las partes –lo económico, lo social, lo político, lo cultural; lo individual, lo local, lo nacional, lo internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.– no se pueden entender aisladamente, sino en conjunto. Es una totalidad no vista como la suma aritmética de las partes, sino como la articulación interna de todas sus múltiples relaciones (Jara, s.f., p. 1).

Desde la perspectiva dialéctica, se establece una aproximación a la comprensión de los fenómenos sociales desde el interior de su dinámica; esto, como sujetos partícipes de la construcción de la historia, implicados de forma activa en su proceso.

Técnicas e instrumentos

Como técnica de investigación, la entrevista semiestructurada permitió adentrarse en la experiencia y el conocimiento de las emociones que acompañaban a los niños en procesos educativos y sociales, y posibilitó reconocer y vivencia las competencias emocionales de la población seleccionada por medio de la observación participante a través de las mediaciones pedagógicas.

Para finalizar, se implementó el diario de campo como técnica de recolección, puesto que este permite el registro periódico de las experiencias vividas y los hechos observados. Estas experiencias deben registrarse en un diario de campo por parte del investigador.

Entrevista semiestructurada

La entrevista:

(...) es una conversación que tiene un propósito definido, el cual se da en función del tema que se investiga. En general, esta se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor-receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores (Universidad Rafael Beloso Chachín, s.f.).

Estos últimos, antes de la entrevista, preparan “un guion temático sobre lo que (se desea hablar) con el informante” (Universidad de Jaén, s.f., p. 1). Además:

Las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas e, incluso, desviarse del guion inicial

pensado por el investigador cuando se observan temas emergentes que es preciso explorar”

El investigador debe mantener la atención suficiente para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, pero estos deben ser lanzados en la conversación de una forma natural.

Durante el transcurso de esta, el investigador puede relacionar respuestas del informante sobre diversas categorías que fluyen en la entrevista, a fin de construir nuevas preguntas al enlazar temas y respuestas (Universidad de Jaén, s.f., pp. 1-2).

Esta técnica permitió tener un diálogo más organizado y central con el docente, quien proporcionó información importante para el desarrollo central sobre el proyecto de investigación. Para esta investigación, se diseñó un guion de entrevista semiestructurada (ver Anexo 1), el cual se piloteó y, a partir de los resultados, se ajustó y se aplicó a los docentes titulares del grupo de transición A del Colegio Hontanares y al grupo de transición del Gimnasio Internacional de Medellín. Estos, a su vez, firmaron el consentimiento informado para aceptar su participación voluntaria con fines pedagógicos e investigativos.

Observación participante

Según Angrosino (2007), por lo general, se trata de una modalidad y una estrategia no valorativa de recogida de datos, cuyo objetivo principal es la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales. En el caso específico de la educación, se utiliza para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo. Es un método activo, donde al investigador le corresponde asumir múltiples roles, y la comunidad le exige integrarse a su vida y a las actividades para conocerla e investigarla. La fórmula que se plantea es muy simple: conocer la vida de un grupo desde su interior; no

podría ser de otra forma, puesto que es muy difícil captar los fenómenos, procesos e instancias de una realidad desde fuera del grupo, todavía más comprenderla.

Un investigador que utiliza esta modalidad debe sufrir un verdadero proceso de socialización en el grupo que está investigando, y en torno a este proceso surgen preguntas sobre lo que se debe mirar y escuchar, dónde y cómo hacerlo. Naturalmente, todo ello depende de los objetivos que se plantean. La observación participante se propone en dos niveles: natural, cuando el observador pertenece a la misma comunidad o al grupo donde se investiga; y artificial, cuando el observador se integra en el grupo con el objeto de realizar una investigación. En la mayoría de los casos, estas dos modalidades se integran y se complementan, pues para un investigador es difícil conocer una comunidad sin el concurso y el apoyo de personas que pertenezcan a esta.

Uno de los primeros pasos del investigador en el proceso de la observación participante es la búsqueda y la selección de todo el conjunto de informantes que, a su juicio, debe observar y conocer para recopilar la información. El siguiente paso corresponde a la definición del tipo o las formas de participación que ha de tener el investigador. No se debe olvidar que el objetivo principal del investigador es recoger datos, sin apartarse de este propósito; de lo contrario, deben buscarse condiciones mejores. Tampoco hay que olvidar que el acto de observar activamente tiene muchos aspectos complejos y contradictorios, pues, por lo general, el observador pertenece a un ámbito diferente al que observa y está obligado a ambientarse en un contexto social, cultural o físico que no es el suyo.

Esta técnica fue fundamental para el presente trabajo de investigación, pues permitió interactuar con la población participante y obtener un acercamiento vivencial y experimental a través de la implementación de la propuesta pedagógica, donde la participación activa facilitó la comprensión de los objetivos planteados por el proyecto de investigación.

Diario de campo

El diario de campo es una narración minuciosa y periódica sobre las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta o los cuadernos de notas que utiliza el investigador para registrar los datos y la información recogidos en el campo. En un diario de campo se deben eliminar los comentarios y análisis subjetivos, y se deben conservar el rigor y la objetividad que exige un documento de este tipo (Cerda, 1991).

El diario posibilita registrar cada momento de la observación participante al implementar la propuesta pedagógica, por lo que este instrumento constituye un material al cual se puede recurrir las veces necesarias. Con este, el observador regresa al campo, lo que le facilita encontrar situaciones que pudieron pasar desapercibidas en el momento de la observación, pero que son fundamentales para la investigación.

Población

Tabla 1. *Población*

Nombre colegio	Colegio Hontanares	Gimnasio Internacional de Medellín
No.de niños y niñas	Niñas: 6 Niños:9	Niñas:3 Niños: 4
Grado	Transición A	Transición
Docente a cargo	Yuliana Escobar Vasco	María Fernanda Upegui

Consentimiento informado

De acuerdo con el Dr. Ávila (2013):

El consentimiento informado, es un documento informativo que invita a las personas a participar en una investigación. Aceptar y firmar los lineamientos que establece el consentimiento informado autoriza a una persona a participar en un estudio y permite que la información recolectada durante este pueda ser utilizada por el o los investigadores del proyecto en la elaboración del análisis y la comunicación de tales resultados (párr. 1).

Para esta investigación, los docentes participantes firmaron el consentimiento voluntario de participación (ver Anexo 2).

Análisis de la información

Para el análisis de la información, se trabajó la triangulación de la información por medio de matrices en Excel, teniendo en cuenta las unidades de análisis, categorías y subcategorías.

Triangulación

Es entendida como el “proceso de triangulación hermenéutica” e implica “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio que surge en una investigación (gracias a) los instrumentos correspondientes y que, en esencia, constituye el *corpus* de los resultados de la investigación” (Álvarez, Carrillo y Durán, 2020, p. 27).

Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo, triangular la información por cada estamento, triangular la información entre todos los estamentos investigados, triangular la información con los datos obtenidos mediante los

otros instrumentos, y triangular la información con el marco teórico(Álvarez et al., 2020, pp. 36-37).

Este ejercicio se realizó por medio de matrices en Excel, teniendo en cuenta las unidades de análisis, categorías y subcategorías (ver apéndices C y D).A continuación, se presenta una gráfica del diseño metodológico abordado.

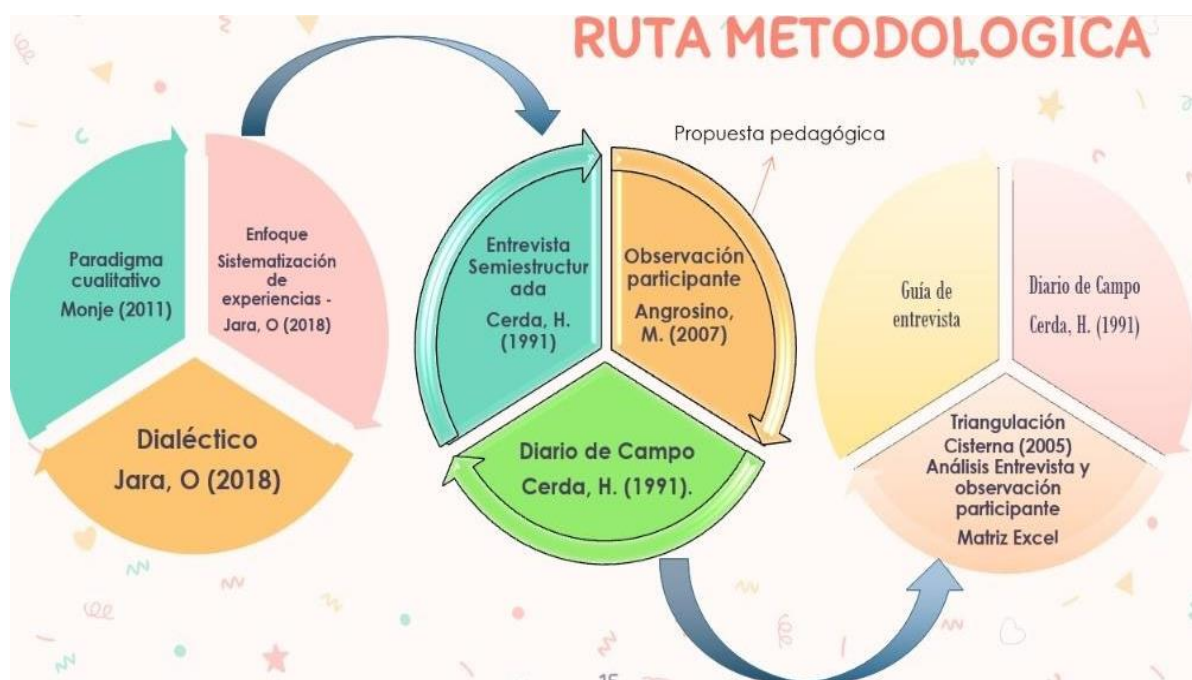


Figura 2. Ruta metodológica

Capítulo 4. Resultados y discusión

A continuación, se realiza una descripción de lo encontrado en el trabajo de campo a través de la triangulación de la información recolectada en los diarios al implementar las mediaciones pedagógicas, las cuales fueron realizadas de forma virtual y presencial, según las orientaciones del MEN, lo que hizo que se realizaran ciertos ajustes para el momento de la implementación y la entrevista semiestructurada. Este capítulo se presenta en cuatro apartados, donde se da respuesta a los objetivos planteados inicialmente.

Emociones en niños y niñas de 4 a 6 años

En este apartado se presenta lo encontrado para dar respuesta al primer objetivo específico, este es, identificar las emociones en niños y niñas de 4 a 6 años a partir del análisis de los diarios de campo y la entrevista semiestructurada. Así, al realizar el análisis de los diarios de campo, se encontró que las emociones de los niños y niñas se presentan en orden de prioridad, de la siguiente forma: tristeza, ira, sorpresa, asco, miedo y alegría. Aun así, en las entrevistas, el orden fue: tristeza, ira, sorpresa, miedo y alegría. Este orden se identificó a partir de la sistematización y posterior análisis y tabulación de la información recogida a través de los diarios de campo y respuesta de las entrevistas.

Ello evidenció que las emociones más predominantes después de los resultados fueron la tristeza y la ira, sin dejar de lado las demás, que también estuvieron presentes.

La tristeza, según Ekman (1972), es una emoción de aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave. Durante el análisis de los diarios de campo, se evidenció un alto porcentaje de esta emoción, cuya descripción se basa en la definición del autor mencionado en la rutina escolar de los niños y niñas del grado transición de ambos colegios en el modelo de virtualidad. Entre las principales emociones que los niños mostraban estaban la

melancolía, la desesperación y el pesimismo frente a la situación; a lo que se sumaron el estrés y la preocupación por temas familiares y personales en el contexto del hogar. La tristeza sobresalía a medida que avanzaba el tiempo, pues los niños y niñas tenían esperanza, pero las docentes prometían que se regresaría al colegio y la situación continuaba igual. Como lo expresó la docente:

Cuando se dieron cuenta que estaban pasando más meses, es decir, ya paso un mes, dos meses, tres meses y no regresamos ¿cuánto tiempo más? Entonces cuando ellos ya no tienen control del límite del tiempo ni los papás tampoco, ahí no hay límite del tiempo entonces no vamos a volver nunca, ahí fue en ese momento donde ya habían pasado más de cuatro meses y los niños y las familias estaban desesperadas, se quedaban sin recursos y cada vez estaban más tristes por no saber cuándo se iba a acabar el confinamiento. Al pasar el tiempo, los niños y niñas cada vez se sentían más tristes y desolados, ya no confiaban en lo que podríamos prometerles, al ellos ver que todo continuaba igual y que llegaba esa tan anhelada semana de volver y que no fuera así provocó mucha tristeza en los alumnos (Voz docente 001, comunicación personal, 2021).

Por otra parte, Ekman (1972) definió la ira como rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio o violencia. Esta emoción se evidenció con regularidad durante el transcurso del año escolar en ambos grados de diversas maneras, más que todo en la irritabilidad y el enojo al momento de realizar actividades que frustraban a los niños y niñas; dicha situación se presentaba cuando no había alguien cerca de ellos que manifestara su apoyo frente al problema, como lo afirmó una de las docentes:

El que los padres estuvieran todo el tiempo fue un choque para ellos y más porque unos querían hacer todo perfecto para que sus padres vieran que no la maestra no los regañaba, algunos mejoraron en ese sentido escolar por la felicidad de que los padres vieran ese logro. Otros estaban repelentes, cansados de estar todo el tiempo con los padres y no querían hacer las actividades o las hacían al revés para recibir ayuda. Cuando ellos sentían que no podían conectarse, prender la cámara, el micrófono, se iba el internet, la maestra no les escuchaba etc. (Voz docente 002, comunicación personal, 2021).

Lo anterior también tenía lugar cuando se presentaban momentos de fallas tecnológicas: el micrófono no se activaba, la cámara se apagaba, la docente no escuchaba o no daba la palabra, se silenciaba el micrófono, etc., sobre todo si había cansancio y agotamiento, pues entonces no querían estar en la clase.

Por otro lado, la alegría, como lo planteó Ekman (1972), consiste en una emoción de felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía. La alegría fue la emoción menos presente en estos encuentros virtuales con los niños y niñas de ambos colegios; no se puede decir que no estuvo presente, pero, teniendo en cuenta que la edad de 4 a 6 años es una etapa donde los niños y niñas deberían manifestar felicidad, actitud, espontaneidad y energía, se evidenciaba que esta emoción no era frecuente.

En general, los encuentros no despertaban gran emoción o felicidad para ellos, como lo expresó uno de los niños participantes: “¡Ya sé! Juguemos escondijo”. Fue cuando la maestra le dijo que no era posible, porque ya estaban en clase virtual, a lo que este respondió: “Ah, no, qué pereza, cuando será que volvemos al colegio, por computador no se puede hacer nada, tenemos que estar sentados y ya (el niño pone su cabeza sobre su mesa y no participa

en el resto de las actividades)” (Voz del niño 008, comunicación personal, 2021). Así, se nota que la situación del confinamiento desborda todas las emociones de los niños y niñas que se podrían manejar en una situación diferente.

Diseño propuesta pedagógica a través del cuento infantil como estrategia para fomentar competencias emocionales

Para la elaboración de la propuesta pedagógica a partir del cuento infantil como estrategia se realizaron varias fases: inicialmente, se tuvieron una caracterización, unas entrevistas y una observación, lo que permitió identificar las emociones mencionadas en el numeral anterior, las cuales fueron la base para la planeación de las diferentes actividades por medio de secuencias didácticas a través del cuento infantil como estrategia pedagógica, teniendo en cuenta las competencias emocionales. La estructura de las planeaciones se definió a partir de la caracterización realizada en ambos colegios, de modo que se acercara a la metodología de trabajo, a fin de lograrla articulación; esta contó con la definición del tema central a trabajar, el nombre de la actividad y la intencionalidad pedagógica. Dentro de las estrategias metodológicas, se contó con la bienvenida, la construcción conjunta y el cierre; y, al realizar la implementación, se realizaba el registro de la observación participante y la reflexión pedagógica en el formato definido.

Dado que el cuento infantil es la estrategia pedagógica central, los cuentos a incluir en la propuesta fueron seleccionados teniendo en cuenta lo que mencionaron Rossini y Calvo en cuanto a que los cuentos se clasifican en folklóricos y fantásticos, maravillosos y absurdos. Así, se tienen los cuentos policiales y de ciencia ficción.

Los cuentos policiales, definidos por Van Dine, son “una especie de juego de la inteligencia en el que el autor debe medirse lealmente con el lector, cuyo objetivo final es aclarar un misterio”.

(Estos) parten de una situación misteriosa para pasar inmediatamente a la investigación; esta se basa en el análisis de indicios y la eliminación paulatina de sospechas para llegar, en medio de una atmósfera de suspenso, a un desenlace imprevisto (Rossini y Calvo, 2013, p. 12).

Por otra parte, la ciencia ficción, surgida de los descubrimientos y progresos técnicos, se sustenta en la física nuclear, la química y la cibernética, y en una hipótesis deductiva planteada literariamente; esta establece un equilibrio entre la verdad científica y la ilusión.

Igualmente, para Rossini y Calvo (2013), los cuentos se clasifican según las edades y las diferentes etapas: a los tres años, aproximadamente, el libro propone historias o poemas breves que pueden repetirse; al lector le interesa escuchar las historias e identificarlas con los dibujos y, eventualmente, repetirlas de memoria, como si se estuvieran leyendo. Los libros dedicados a niños de cinco años, aproximadamente, se caracterizan por conservar sus relatos, la unidad en el tiempo y el lugar, y los personajes simples con roles muy bien definidos.

Luego de hacer un rastreo en varias editoriales y verificar que estas cumplieran con las características mencionadas, se seleccionaron los siguientes cuentos: *El monstruo de colores* (audio cuento), *El asco*, *Michael y sus monstruos*, *Tito y Pepita*, *El día de mi suerte*, *Tristeza* y *La sonrisa que Lily descubrió*. Algunos de estos se encontraron de forma física; y otros, como audio cuento o video cuento. Igualmente, de acuerdo con la emoción que se deseara trabajar, se identificaron textos con las características apropiadas para que la actividad fuera intencional, de modo que los niños y niñas pudieran meterse en el personaje, disfrutaran las ilustraciones y pudieran proponer actividades experienciales y significativas desde dicho cuento infantil que apuntaran al desarrollo de sus competencias emocionales.

Por su parte, Rossini y Calvo (2013) expresaron que los cuentos deben ser historias breves que puedan ser relacionadas con dibujos; y, asimismo, se planteó que, a partir de los cinco años, los cuentos deben tener personajes con roles definidos. De esta manera, los niños

pueden sentirse identificados e interpretar situaciones que se presentan en los cuentos. Teniendo en cuenta estos elementos, se consolidó la propuesta pedagógica que llevó por nombre “Las emociones son de colores” (ver apéndice E).

Implementación propuesta pedagógica a través del cuento infantil como estrategia para fomentar competencias emocionales

Al implementar la propuesta como se planteó en el tercer objetivo, surgieron modificaciones, pues esta secuencia fue planeada de manera virtual y modificada según el momento de implementación, dado que los colegios regresaron a la modalidad presencial. Igualmente, la dinámica en la implementación se presentó de modo virtual – alternancia/presencial–, y ello permitió que algunas actividades se realizaran virtualmente; y otras, presencialmente.

Por otro lado, el proceso de implementación de la propuesta y su sistematización evidenciaron el avance en el desarrollo de los niños y niñas en cuanto a sus competencias emocionales a medida que se desarrollaban las mediaciones pedagógicas (ver anexo 6). Esto se menciona en el siguiente apartado.

Efecto del cuento infantil como estrategia pedagógica en términos del desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años

Al realizar la implementación de las secuencias didácticas propuestas, se encontró que el cuento infantil como estrategia pedagógica era recibido de forma positiva y que los grupos se interesaban por las actividades, pues ellos se mostraban atentos y participativos en los espacios de lectura, lo que posibilitaba que cada cuento fuera un instrumento para mediar el desarrollo de las competencias emocionales de una manera llamativa, diferente y significativa. Esto, a la vez, facilitó la comprensión de las emociones.

Cuento infantil

En cada cuento infantil trabajado, los niños y niñas encontraron posibles soluciones para los conflictos internos propios, por lo que se sentían identificados y, de alguna forma, podían desarrollar competencias emocionales. Los cuentos infantiles permitieron que los niños y niñas adquirieran el papel de protagonistas al experimentar las emociones trabajadas y el manejo de estas a través de las competencias emocionales. Así, con el cuento *Tito y Pepita*, un niño expresó: “¡Ay, no! A Tito no le gusta que le digan ‘qué hediondo’” (Voz niño 005, comunicación personal, 2021).

En ese momento, se observó que el niño se ponía en el lugar del personaje y hablaba desde su propia experiencia, pues era un niño a quien no le gustaba que sus compañeros le hicieran comentarios que lo pudieran dejar en ridículo. Esto muestra cómo la actividad mediada por el cuento infantil posibilita el fortalecimiento de las competencias emocionales. El abordaje de los cuentos infantiles permitió la identificación de los niños y niñas con los personajes, lo cual los obligó a sumergirse en ese mundo para comprender la situación y establecer vínculos, sentimientos y emociones; ello, a fin de fortalecer sus competencias emocionales.

Así las cosas, el cuento infantil *Michael y sus monstruos* trata de un niño que ve monstruos en su hogar, los cuales no son más que siluetas. Al leer el momento donde Michael se encuentra con el monstruo de su baño, una niña dijo en voz alta: “Yo también veo un monstruo así en mi casa y a mí me da mucho miedo, por eso mi papá me tiene que acompañar al baño en las noches” (Voz niña 001, comunicación personal, 2021). De esta forma, los cuentos infantiles ayudan a que los niños reconozcan, identifiquen, comprendan y experimenten diversas emociones a partir de las situaciones que narran como portadores de conflictos y sentimientos a través de los personajes.

El cuento infantil, además de formar a un individuo como lector, incide en la formación del mundo para que este cree su autonomía al influir en el desarrollo de competencias emocionales, con lo que se generan reflexiones independientes e historias motivadas desde la variedad de los relatos. Esto se observa en los niños y niñas, quienes tienen una gran variedad de relatos de lo real y lo imaginario, como se comprueba en los siguientes diálogos: “A mí me da miedo los esqueletos” (Voz niño 006, comunicación personal, 2021), “pero, ¿por qué le da miedo los esqueletos? Si eso es solo hueso, si no tuviéramos huesos fuéramos como una gelatina, eso no tiene que dar miedo” (Voz niña 003, comunicación personal, 2021). Como lo planteó Zambrano (2013):

La iniciación literaria permite al niño el desarrollo de su inteligencia a través de la creación de mundos paralelos al suyo, dentro de los cuales puede identificarse con los personajes y con su imaginación resolver conflictos internos que le asustan o provocan miedo y en su universo fantasioso resolverlos, entrenamiento que le servirá para resolver problemas en el mundo real (pp. 39-40).

Competencias emocionales

Dentro de la implementación de la propuesta se encontró que algunas competencias se fortalecieron más que otras; esto, de acuerdo con el tipo de emoción y el proceso de fortalecimiento y desarrollo de las competencias emocionales. Goleman (1995) clasificó las competencias emocionales en inter e intrapersonales. Al respecto, se encontró lo siguiente:

El conocimiento de las propias emociones

Así, Goleman (1995) planteó que el conocimiento de las propias emociones es el conocimiento de sí; es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que este aparece, lo que constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Las personas

que tienen una mayor certeza de sus emociones suelen dirigir mejor sus vidas, puesto que están seguras de cuáles son sus sentimientos reales.

A través de un espacio de diálogo propiciado a partir de la implementación de una de las actividades con uno de los cuentos, los niños y niñas mostraron su conocimiento en cuanto a las emociones. En lo concerniente a la alegría, mencionaron que comerse un helado de chocolate los hacía sentir felices, uno de los niños expresó: “Me hace feliz jugar con Santiago” (Voz del niño 009, comunicación personal, 2021). Al expresarse, la mayoría de los niños y niñas describieron la alegría como un momento de bienestar: “La felicidad es cuando estoy con mis papás en el parque” (Voz niña 0074, comunicación personal, 2021). Aquí se reconoce la alegría desde una de las características planteadas por Ekman (1972), lo que coincide con la siguiente línea: “Yo me pongo feliz cuando mi perrita se porta bien y no me muerde” (Voz niño 004, comunicación personal, 2021).

Si bien Ekman (1972) planteó la teoría de que estar feliz es estar bien, este también señaló que la felicidad es tener tranquilidad, diversión y gozo, características enmarcadas dentro de la emoción de la alegría. Así, se entendió que los niños y niñas reconocieran su propia emoción al momento de hablar sobre diversos temas, pues ellos describían los momentos o situaciones donde sentían enojo, rabia o felicidad, y lo expresaban a modo de diálogo, desde su experiencia, al relacionarla con las situaciones de los diferentes cuentos infantiles.

Capacidad de controlar las emociones

Según Goleman (1995), la capacidad de controlar las emociones se basa en la autoconsciencia; se trata de una habilidad básica que permite controlar los sentimientos y adecuarlos al momento (Ekman, 1972). “Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar constantemente con las tensiones desagradables; por el contrario, quienes

destacan en el ejercicio de esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida” (Goleman, 1995, p. 54).

Al respecto, se tuvo que los niños y niñas fortalecieron su proceso de control de las emociones; sin embargo, el miedo resultó ser un poco más complicado de vencer, puesto que la imaginación era la que se ponía en juego a través de diferentes espacios, donde el cuento infantil mediaba la actividad. Además, este sentimiento se relacionaba con las emociones negativas; por tanto, solo se podía buscar una solución propia para no afectar a los demás. Lo anterior se evidencia en la siguiente apreciación: “¡Profe! Tengo mucha rabia, y tú sabes que yo cuando tengo rabia no me gusta que me hablen, así que me voy del salón” (Voz niño 002, comunicación personal, 2021).

Capacidad de motivarse a uno mismo

Según Goleman (1995), la capacidad de auto motivarse recae en el autocontrol emocional y la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad; esta constituye un imponderable que subyace a todo logro. Si se tiene la capacidad de sumergirse en el estado de “flujo”, es más fácil lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida; así, “las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas las empresas que acometen” (Goleman, 1995, p. 54).

Por otra parte, Goleman (1995) mencionó que, cuando se logra manejar una emoción, es posible superar las propias expectativas. Esto se evidenció en una de las actividades realizadas (El asco), donde varios de los niños y niñas se retaron a sí mismos: primero, intentaron tocar una consistencia espesa y de aspecto desagradable con un dedo; luego, algunos decidieron sumergir sus manos. Esto conllevó a que se sintieran motivados para cumplir retos futuros: “¡Gas! Cómo voy a meter las manos en eso tan sucio. No me voy a ensuciar” (Voz niño 007, comunicación personal, 2021); “profe, ¿cierto que no hay problema

si me ensucio las manos?, luego me puedo lavar con jabón” (Voz niño 007, comunicación personal, 2021).

El reconocimiento de las emociones ajenas

Asimismo, Goleman, en cuanto al reconocimiento de las emociones ajenas, señaló que la empatía es otra capacidad que se asienta en la consciencia emocional del sujeto; esta constituye la “habilidad popular” fundamental. “Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o quieren los demás, y esta capacidad las hace más aptas para el desempeño de” (Goleman, 1995, p. 54) sus relaciones.

Las diferentes emociones están presentes día a día y en cualquier espacio; al realizar las mediaciones pedagógicas se observa que los niños y niñas reconocen las emociones ajenas. Un ejemplo de esto es que los niños de transición del Colegio Hontanares notan cuando uno de sus compañeros está enojado por la forma en cómo frunce la ceja, por cómo actúa y cómo le responde a la maestra: “Matías, por ejemplo, cuando está molesto, cruza sus brazos, frunce la frente y agacha la cabeza” (Voz niño 0011, comunicación personal, 2021). Otra niña expresó que “cuando Nicolás se enoja, comienza a gritar y se sale del salón” (Voz niña 007, comunicación personal, 2021). Finalmente, otro estudiante mencionó: “Emanuel, para, por favor, de golpearme, sé que estás enojado, pero puedes golpear algo más que no sea mi pie” (Voz niño 0013, comunicación personal, 2021). Estas voces evidencian que cuando los niños reconocen la situación o el momento que vive el otro, demuestran empatía, reconocen los sentimientos ajenos y, en algunos casos, ayudan a otros a identificar la emoción que sienten para buscar soluciones conjuntas.

El control de las relaciones

El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

Estas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas “estrellas”, pues tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal (Goleman, 1995, p. 55).

Una niña reacciono a una emoción que otro compañero estaba sintiendo en el momento, mostrándose empática, esta le pregunta: “¿Qué te pasa?, ¿quieres que te preste algo para que te calmes?” (Voz niña 009, comunicación personal, 2021); y otra mencionó: “Profe, Emanuel está enojado, yo creo que quiere estar un momento solo” (Voz niña 008, comunicación personal, 2021).

En su mayoría, los niños y niñas se relacionan de manera positiva con sus compañeros, lo que se evidenció en momentos en los cuales los niños y niñas reconocían las emociones de sus compañeros mostrando una actitud de compañerismo y empatía hacia el otro. Lo mismo se observó en varias de las actividades, en donde se pudieron evidenciar diferentes emociones.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Fue un reto para los docentes en formación realizar las prácticas profesionales en medio de la pandemia del COVID-19, puesto que se tuvo que modificar el modelo de presencialidad al cual se estaba acostumbrado y pasar a un modelo de virtualidad y, luego, de alternancia, donde la mitad del grupo estaba en el colegio y la otra mitad estaba conectada de manera virtual. Todos estos factores incidieron en el desarrollo de este trabajo de investigación, por lo que se quiso investigar sobre el tema expuesto; así, durante el desarrollo y la planeación del proyecto, se comprobó que el cuento infantil ayuda al desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas.

Es importante resaltar el rol de los maestros al momento de incluir los cuentos infantiles en otras actividades, pues este es un recurso que facilita el reconocimiento y el manejo de las emociones. Estos son los mediadores para que cada niño y niña conozca y controle sus propias emociones, se motive a sí mismo, reconozca las emociones ajenas y tenga control de las relaciones. Por tanto, se deben seguir implementando actividades que permitan continuar con el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Luego de culminar con el análisis, se concluyó que el cuento infantil tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales de niñas y niños de 4 a 6 años, pues permitió, en más de una ocasión, manejar las competencias emocionales y mediar sobre tales emociones. Asimismo, gracias a las actividades realizadas con los cuentos infantiles, los niños y niñas reconocieron y tuvieron herramientas para controlar por sí solos situaciones donde se desbordaba una emoción.

Al trabajar con cuentos infantiles, es de suma importancia incluir sus diversas presentaciones: cuento físico, audio cuento y video cuento, cuentos representados, etc.

Igualmente, gracias a la diversidad de actividades que se desplegaron desde los diferentes cuentos infantiles, los niños y niñas encontraron un gusto muy significativo por la lectura, a la par que desarrollaron sus competencias emocionales, lo cual fue el eje central de cada actividad. Además, comprendieron que la literatura infantil no es solo leer un cuento, sino crear una historia y narrar una experiencia. También se encontraron momentos donde los alumnos se identificaron con las situaciones o los momentos que se describían en los cuentos; ello se presentó a lo largo de la propuesta y ayudó con el proceso de conocimiento, reconocimiento y desarrollo de las competencias emocionales.

Las secuencias didácticas permitieron que los niños y niñas conocieran e identificaran momentos y emociones que los acompañan todos los días, y que exploraran sensaciones a partir de su entorno; y los padres de familia conocieron más a fondo el comportamiento del niño al expresar estas emociones. Lo anterior, dado que, gracias al modelo de virtualidad, varias de las actividades relacionadas con el proyecto se realizaron por este medio, con lo que se involucraron miembros de la familia de los niños y niñas.

Desde la experiencia de las autoras en la práctica y la implementación de la propuesta pedagógica de manera virtual, se evidenció un vínculo afectivo entre las familias, además de la colaboración y el compromiso con las actividades propuestas. Asimismo, al volver al modelo de alternancia, se observó que el proceso de reconocimiento y control de los niños y niñas en cuanto a sus propias emociones, su auto motivación, el reconocimiento de las emociones ajenas y su control sobre las relaciones se desarrollaron con las diferentes mediaciones pedagógicas. Por ello, es necesario continuar trabajando este tipo de actividades.

Finalmente, se puede expresar que el efecto del cuento infantil fue positivo, provechoso y acertado para los niños y niñas debido a su edad, así como para el tema que se trabajó con ellos. Además, fue una excusa para que los niños y niñas se sintieran

identificados o relacionaran momentos de la vida real con sucesos ocurridos que no comprendían, a fin de nombrarlos y darles sentido.

Recomendaciones

Como futuras docentes en formación, las autoras le dejan al lector la recomendación de no temer o negarse a la posibilidad de vincular el cuento infantil en las clases. Esta investigación sirvió para comprender que el cuento infantil es mucho más importante de lo que usualmente se considera, y el impacto que este tiene en los niños y niñas es increíble: lo que aporta y sostiene a través de imágenes y pequeñas oraciones y rimas hace la diferencia en una clase guiada. En este caso, la herramienta fue muy beneficiosa para el tema de investigación, pues favoreció el desarrollo de competencias emocionales a partir de los cambios emocionales que los niños y niñas tuvieron durante la pandemia, por los que atravesaron día a día.

Finalmente, se tiene que el cuento infantil, además de formar parte de las actividades rectoras (la literatura), es una herramienta que permite atraer la atención del lector, mejorar la capacidad lingüística, estimular la creatividad y ayudar con las relaciones personales e interpersonales. Es importante que el docente o la persona encargada de la lectura se preparen con una opinión previa, que se dé una búsqueda pertinente del cuento de acuerdo con la edad, el contexto y el objetivo principal de la actividad. Además, se debe acompañar la actividad de diversas maneras para que los niños disfruten mucho más el encuentro; esto, por medio de títeres, obra de teatro, canciones, sombras chinas, etc.

Referencias

- Agudelo, A., Jiménez, L., Zapata, S., & Ospina, Y. Y. (2018). *Metodologías de sistemas de experiencias*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana, Escuela de Experiencias Vivas, Universidad de Antioquia.
- Álvarez, N., Carrillo, Y., & Durán, Y. (2020). *Las masculinidades no hegemónicas como forma de prevención de las violencias basadas en género* [Tesis]. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Amaya, W. S. (2017). *La alfabetización emocional para potenciar la creación literaria* [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en educación infantil: sentir, reconocer y expresar* [Tesis grado]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D.C., Colombia.
- Ávila, J. A. (2013). *¿Qué es el consentimiento informado?* Obtenido de https://www.incmnsz.mx/opencms/contenido/investigacion/comiteEtica/consentimiento_inf.html
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, M., Eiguren, A., Pikatza, N., & Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16), 1-11.
- Bizquera, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Canfield, M. (1971). El concepto de literatura en Jorge Luis Borges. *Universitas Humanística*, 1(1), 329-334. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá, D.C.: El Buho.
- Cerrillo, P. C. (2014). *El poder de la literatura*. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168.
- Colegio Gimnasio Internacional de Medellín. (s.f.). *Filosofía Institucional*. Obtenido de <https://gim.edu.co/nuestro-proyecto/>
- Colegio Hontanares. (s.f.). *Lo que nos inspira*. Obtenido de <https://hontanares.edu.co/lo-que-nos-inspira-modelo-institucional/>
- Colegio Hontanares. (s.f.). *Lo que nos inspira. Currículo*. Obtenido de <https://hontanares.edu.co/lo-que-nos-inspira-curriculo/>
- Colegio Hontanares. (s.f.). *Lo que nos inspira. Filosofía*. Obtenido de <https://hontanares.edu.co/lo-que-nos-inspira-filosofia/>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 del 2 de agosto de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de

- Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.953. Bogotá, D.C., Colombia.
- Cortázar, H. J. (2017). Desarrollo de competencias emocionales. Una mirada desde la educación literaria. *Revista Ciencias Humanas*, 14(1), 93-104. <https://doi.org/10.21500/01235826.3802>.
- Cortázar, J. (1969). Del cuento breve y sus alrededores. En *Último round* (pp. 35-45). México, D.F.: Siglo XXI.
- Cortázar, J. (1970). Algunos aspectos del cuento. *Casa de las Américas*(60), 1-12.
- Cortés, M. P. (2016). *La literatura infantil: un medio para favorecer la educación emocional* [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cortéz, A., & García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio Colombia. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>.
- De León, G. (2015). *Las emociones a través de los cuentos* [Tesis de grado]. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Díaz, C. (2015). *Conociendo las emociones a través de la literatura infantil* [Tesis de grado]. Granada: Universidad de Granada.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expression of emotion. En J. R. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1971* (pp. 207-283). Lincoln: Nebraska University Press.
- El Español. (2020). *El león de El Español Publicaciones S. A.* Obtenido de <https://www.elespanol.com/invertia/>

- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., & Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113. <https://dx.doi.org/10.5093/clysa2020a14>.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hernández, L. (2018). *La literatura infantil: una investigación sobre su concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores* [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ibarrola, B. (2016). *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:9567a845-f278-41a9-8b45-b39d5109bd04/cuentos%20para%20sentir%20y%20edu%20las%20emoc.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2020). *Primera Infancia*. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/bienestar/primera-infancia>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (s.f.). *Familia extensa*. Obtenido de Glosario de términos ICBF: <https://www.icbf.gov.co/glosario-de-terminos-icbf/f>
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, D.C.: CINDE.
- Jara, Ó. (s.f.). *C.M.D. Concepción Metodológica Dialéctica*. Obtenido de <http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/CMD.pdf?revision%5Fid=80138&package%5Fid=80061>
- Jiménez, M. L., & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.

- López-Hortelano, B. (2017). *La inteligencia emocional a través de la literatura como herramienta didáctica. Contando emociones* [Tesis de grado]. Valencia: Universidad Internacional de La Rioja.
- Martínez, M., Rodríguez, I., & Velásquez, G. (2020). *Infancia confinada: ¿cómo viven la situación de confinamiento niñas, niños y adolescentes?* Madrid: Infancia Confinada.
- Maturana, H. (2000). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.^a ed.). Psikolibro.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En J. D. Mayer, & P. Salovey (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Medina, A. J. (2017). *La importancia del desarrollo emocional en el aula* [Tesis de grado]. Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *El desarrollo infantil y las competencias en la primera infancia*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178053.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Obtenido de Educación inicial: <https://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>
- Ministerio de Salud. (2020). *Un reporte sobre la salud*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Salud.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Muslera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Oña-Simbaña, J. M. (2020). Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 138-145. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.305>.

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Un reporte sobre la salud*. Ministerio de Salud. OMS.
- Pedrayes, L. (2018). *La educación emocional en la educación infantil a través de cuentos y canciones* [Tesis de grado]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Presidencia de la República de Colombia. (1997). Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., Colombia.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Robledo, B. H. (1998). Literatura infantil colombiana. *Literatura infantil y juvenil en América Latina*, 45-47.
- Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Lecturas*(125).
- Rodríguez, L. M. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de prejardín del Jardín Infantil de la UPTC* [Tesis]. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 329-350.
- Rossini, R., & Calvo, D. (2013). *Origen y evolución del cuento*. Obtenido de <http://www.leemeuncuento.com.ar/cuento-infantil.htm>
- Significados. (2021). *Cuento*. Obtenido de <https://www.significados.com/cuento/>
- Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Toledo, P. (2005). El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección. En P. Toledo (Coord.), *El valor educativo del cuento. Didáctica y evolución* (pp. 1-28). Sevilla: Aprende-IEA.

Universidad de Jaén. (s.f.). *La entrevista en investigación cualitativa*. Obtenido de http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf

Universidad Rafael Beloso Chacín. (s.f.). *Capítulo III. Marco metodológico*. Obtenido de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0093384/cap03.pdf>

Velazco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Obtenido de https://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/138824/mod_page/content/1/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

Viva Leer. (2020). *Origen de los cuentos infantiles: Una pequeña historia de los cuentos y la infancia*. Obtenido de <https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/origen-de-los-primeros-cuentos-infantiles/>

Zambrano, D. C. (2013). *La literatura infantil y su incidencia en el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas del primer año de educación general básica del Jardín de Infantes Fiscal María Angélica Carrillo de Mata Martínez de la ciudad de Quito, en el periodo 2012-2013* [Tesis de grado]. Loja: Universidad Nacional de Loja.

Apéndices

Apéndice A Guion entrevista semiestructurada

Categoría	PREGUNTAS
Emociones	¿Cómo fue la reacción de las niñas y los niños cuando se decide suspender las clases presenciales?
	¿Cómo interviene cuando emocionalmente las niñas y los niños necesitan ayuda?
	¿Qué estrategias implementa para trabajar las emociones en las clases virtuales?
	¿Cuando se retomaron las clases de manera virtual cual fue la reacción o como actuaron las niñas y los niños en el primer encuentro?
	¿Que ha sido lo más difícil para las niñas y los niños en esta nueva modalidad de educación virtual?
	¿Qué cambios has notado emocionalmente en las niñas y los niños durante este tiempo frente a las pantallas?
	¿Qué emociones han sido más notorias en estas clases virtuales?
	¿En qué momentos de la clase se puede observar mayor descontrol emocional?
	¿En qué momentos de la clase los niños expresan felicidad o emociones positivas?
	¿Qué situaciones durante las clases le producen a los niños ira o emociones negativas?

Apéndice B Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Solicitud

YO Yuliana Escobar Vasco

Con documento de identidad C.C. 1037627112

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al proceso de investigación, proceso de Practica investigativa III y utilización de la información obtenida en la entrevista. Yo, personalmente actúo consecuente, libre y voluntariamente como entrevistado, contribuyendo a este procedimiento de forma activa. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para retirarme u oponerme a la implementación del proceso cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna.

La información obtenida en la entrevista será utilizada solo con fines académicos, cuidando rigurosamente la exposición de la identidad del entrevistado conforme a lo estipulado en la ley.

Estudiante en formación:

Stephanía Landero A.

Documento de identidad: 1.026.153.721

Entrevistado: Yuliana Escobar Vasco.

Documento de identidad: 1037627112

Firma: Yuliana Escobar V.



Apéndice E Propuesta pedagógica “Las emociones son de colores”

PROPUESTA PEDAGOGICA	
PLANEACION 7	
MAESTRAS EN FORMACION:	Stefania Londoño Arroyave- Manuela Chiciz Henao.
GRUPO:	Transición
EMOCION (TEMA):	Alegría
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	Día feliz
INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA:	<p>La identificación de la Alegría, reconociendo espacios y situaciones que nos dan satisfacción y felicidad, involucrando a la familia o seres queridos, pues son estas personas las más cercanas y quienes acompañan todas las emociones de los niños y niñas.</p> <p>Intencionalidad: Reconocer la emoción de la Alegría, los momentos y situaciones que nos hacen sentir contento y agradecidos.</p>
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	
BIENVENIDA:	<p>Se proyectara un video sobre el cuento de “la sonrisa que Lily descubrió” Generando un espacio de dialogo, el cual permita reconocer que situaciones y momentos nos dan felicidad. Comenzara la profesora diciendo brevemente que la hace feliz, y la diferencia entre la felicidad y el estar bien.</p> <p>¿Qué te hace feliz? ¿Cuándo estas tranquilo, estas bien? ¿Comer algo salado te hace feliz? ¿Comer algo dulce te hace feliz? ¿Pelear con tus amigos te hace sentir feliz o triste?</p>
CONSTRUCCION CONJUNTA:	<p>En esta actividad se pretende que sean los padres de familia o cuidadores los principales autores, pues para dicha actividad necesitamos de todo el apoyo de ellos, la idea es que cada padre de familia o cuidador en su casa, en el lugar favorito de su hijo o hija propicie un espacio de felicidad, decorando aquel lugar con sus juguetes favoritos, sus trajes favoritos, comida favorita, dulce favorito, película favorita. Todo lo que puedan hacer aquellas personas para generar en sus hijos la felicidad en ese momento.</p>
DESPEDIDA - CIERRE:	<p>En una hoja cada niño y niña escribirá una carta o dibujara algo con el fin de agradecerles a sus padres o cuidadores por aquel espacio que crearan para ellos y lograr en ese momento la felicidad.</p>
RECURSOS:	<p>Cuento “la sonrisa que Lily descubrió” (Producción de cuentos infantiles) PDF Todo lo necesario para hacer feliz a tu hijo o hija Material decorativo para la carta.</p>

PROPUESTA PEDAGÓGICA	
PLANEACION 5	
MAESTRAS EN FORMACION:	Sordana Londono Arroyave- Mariana Clacia Henao
GRUPO:	Transición
EMOCION (TEMA):	Supresa
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	Intencionalidad: Identificar las situaciones que pueden llegar a sorprendernos de manera positiva y negativa, además aprender a diferenciarlas de las demás.
INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA:	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
BIENVENIDA:	La maestra proyectara el cuento "El día de mi suerte". Luego con ayuda de los padres o cuidadores los niños y niñas serán sorprendidos con unos objetos los cuales los padres tendrán que elegir para ponerlos en las manos o sus hijos de manera sorpresiva cuando la docente lo indique. Esta actividad se hará conjuntamente, es decir, todos los padres pondrán en la mano de sus hijos los objetos elegidos al mismo tiempo, los niños tendrán los ojos cerrados o vendados. Una vez finalice la actividad se le pedirá a los estudiantes que abran sus ojos y miren lo que tienen en sus manos, se les preguntara a los niños y niñas: ¿Qué cosas que te iban a poner en las manos? ¿Fue lo que esperabas? ¿Te sorprendió lo que encontraste en tus manos?
CONSTRUCCION CONJUNTA:	Para este momento realizamos una actividad sorprendente, la actividad consiste en hacer pintura que crece, los materiales y las indicaciones son las siguientes: Ingredientes: Una taza de harina, tres cucharadas de polvo para hornear, una cucharada de sal, agua, bolitas azules, o normal pero pequeñas, microondas, colorante vegetal o una gota de violeta, un cuarto de carmelina. Instrucciones: Se mezcla la harina, el polvo para hornear, la sal y se agrega agua hasta crear una mezcla espesa tipo masa, se hecha en cada bolita una cantidad moderada dependiendo de la cantidad de colores que quieras tener, dentro de la bolita ya con la mezcla se ella colocamos una gota de colorante o de violeta, cerramos la bolita y cerramos una esquina como un agujero, luego sobre la carmelina los niños aprieta la bolita y la mezcla caera, ellos dibujaran con esta técnica. Para finalizar lo que el niño y niña dibujen se meten en el microondas por un minuto aproximadamente, hasta observar crecimiento, debes estar pendientes.
DESPEDIDA - CIERRE:	Se le pedirá a los padres o cuidadores tener algo dulce que a ellos les guste mucho, que sea su dulce favorito. Se le pedirá a los niños y niñas cerrar suavemente los ojos y abrir la boca, en el momento que lo indique la docente los padres o acompañantes colocaran el dulce en la boca de los niños. Esto es para sorprenderlos al final de la actividad con su dulce favorito.
RECURSOS:	Cuento "El día de mi suerte" (León Kazuo) PDF Una taza de harina, tres cucharadas de polvo para hornear, una cucharada de sal, agua, bolitas azules, o normal pero pequeñas, microondas, colorante vegetal o una gota de violeta, un cuarto de carmelina. Dos objetos extraños. Dulce favorito del niño o niña

PROPUESTA PEDAGÓGICA	
PLANEACION 6	
MAESTRAS EN FORMACION:	Sordana Londono Arroyave- Mariana Clacia Henao
GRUPO:	Transición
EMOCION (TEMA):	La tristeza
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	Buenos de la Tristeza
INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA:	El reconocimiento y el autocontrol de la emoción de la tristeza, facilitando la búsqueda de soluciones en situaciones que se presentan cotidianamente. Intencionalidad: Afrontar y expresar la tristeza de maneras diferentes a lo que usualmente hacemos. Es decir, si cuando estoy triste me voy a mi rincón entonces dejare de lado ese rincón he iré a jugar con mi juguete favorito.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
BIENVENIDA:	Se proyectara el cuento Tristesitos el cual consiste en una niña que no cuenta como ella afronta la tristeza. Luego de esto se realizaran preguntas de saberes previos y relacionados al cuento: ¿Cómo te pareció el cuento? ¿Cuándo te pones triste que haces? ¿Te gusta estar triste? ¿Qué cosas te ponen triste?
CONSTRUCCION CONJUNTA:	Con ayuda de una caja de zapatos o mas o menos grande realizamos con ayuda de los padres un buenito, la actividad consiste en que los padres de familia hacen tarjetas en donde le copiam a sus hijos frases y palabras positivas, que después cambiamos con los niños como caja, en las frases también podran escribir cosas que le quieren dar a sus hijos. Ejemplo: Valido por un beso, valido por un balado, valido por una salida al parque, valido por una salida al cine. Etc. La función del niño será decorar la caja libremente, y escribir o dibujar cosas que le producen tristeza, una vez listo los bolitos los niños intercambiaran un bolito triste por un bolito de felicidad. Es decir, te cambio esta tristeza por un beso.
DESPEDIDA - CIERRE:	Se realizaran preguntas sobre la actividad, la docente le dara un sabor a la tristeza y los niños harán lo mismo, comendole al grupo para ellos que sabor tendría la tristeza: ¿Qué fue lo que más te gusto de la actividad? ¿A qué sabe la tristeza? ¿De qué color es la tristeza?
RECURSOS:	Cuento "tristesitos" (Eva Elami) PDF Caja de zapatos o caja pequeña Pegante, tierra, papel, carmelina, brillantina, lapiz (material para decorar)

ANEXOS Anexo1

ANEXO 1
EL MONSTRUO DE COLORES



PROPUESTA PEDAGÓGICA	
PLANEACION 7	
MAESTRAS EN FORMACION:	Sordana Londono Arroyave- Mariana Clacia Henao
GRUPO:	Transición
EMOCION (TEMA):	Astro
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:	Comida misteriosa
INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA:	Que los niños y las niñas reconozcan la emoción del astro identificando en que momento de nuestra vida llegamos a sentir esta emoción, cuando vemos algo desagradable, si oímos algo feo, si tocamos algo que no es agradable al tacto, si comemos algo que no es de nuestro agrado, una estragata es asociar el gesto que hacemos cuando tenemos esta sensación. Intencionalidad: Asociar la sensación que produce la gelatina en las manos y pies con la emoción del astro, identificar si esta textura produce el niño algo u otra sensación que reconozca y se sea de su agrado.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
BIENVENIDA:	Como introducción al tema del astro la profesora presentara un cortometraje de la película intencionalmente en la parte de desgarrado, en donde los niños y niñas podrán conocer esta emoción. Además de la manera en la que actúa una persona cuando algo le genera astro. Luego los niños y niñas nos contaran resumidamente que les produce astro, puede ser un alimento, un animal, un olor, una textura etc. Además de representar delante de todos la expresión facial que suele hacer durante esta emoción de astro.
CONSTRUCCION CONJUNTA:	La idea es que los niños se enfanten a texturas que tal vez puedan generarles algún tipo de desagradado, ya sea en su textura u olor. Para esto utilizamos la gelatina de sabores y la gelatina sin sabor para crear una mezcla espesa a la cual cada estudiante le agregara cualquier elemento que desee como piedritas, hojas, tierra, figuras. Etc. La maestra reproducirá un audio cuento el cual trata de dos niños que crean una mezcla con cosas desagradables, la idea es que con la gelatina los estudiantes creen su propia textura desagradable, añadiendole mas cosas al astro , como piedritas, tierra, botones, Mireya etc. Esto queda a imaginación de cada niño y niña.
DESPEDIDA - CIERRE:	Cada niño y niña nos contara que comida realizo con ayuda del astro y que elementos utilizo, tambien se realizaran preguntas finales como: ¿Que alimento produce astro? ¿Que olor te produce astro? ¿Que sensación te produce astro? ¿Que sentido al realizar la actividad del astro ?
RECURSOS:	Audio cuento https://www.youtube.com/watch?v=5iW6GvCkV0Y Cortometraje intencionalmente https://www.youtube.com/watch?v=1b0p2K20G04 1 cucharada de azúcar, ¼ de taza de agua caliente, ¼ taza de pegamento blanco, 2 recipientes pequeños, colorante comestible, una cuchara. Otros elementos (botones, tierra, piedritas, etc.)

Apéndice F Mediaciones pedagógicas

