

**La literatura infantil como estrategia mediadora en la expresión emocional de niños en
edad preescolar.**

Karen Garnica Torres

Asesora

Edith Lorena Grande Triviño

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Maestría en Educación

2025

Resumen

La educación emocional como un eje fundamental en el proceso de aprendizaje en los diferentes niveles educativos ha adquirido gran relevancia en los últimos años, diferentes estudios han demostrado que su integración en la vida escolar favorece la capacidad de los niños para identificar, comprender y gestionar sus emociones en variedad de situaciones/circunstancias, les brinda herramientas para la adecuada resolución de conflictos y mejora la calidad de sus interacciones sociales. Por esta razón, el objetivo de la presente investigación está orientada a explorar y analizar como la literatura infantil fortalece la expresión de las emociones básicas (tristeza, alegría, enojo y miedo), en niños y niñas de 5 y 6 años del grado transición cero tres (03) del Jardín Infantil Mickey del Municipio de Nemocón a través del desarrollo de una serie de talleres literarios que buscan la exploración, entendimiento y expresión de las emociones a partir de la lectura de cuentos infantiles, canciones y poesías, su comprensión y recepción desde la descripción de situaciones para explorar y potenciar la producción oral, gráfica y artística de los niños a fin de favorecer la expresión de ideas desde la experiencia literaria, sus sensaciones y percepciones cotidianas. Su propósito es motivar a los niños a mejorar la fluidez y confianza al narrar vivencias, reconocer en sí mismos y los demás las emociones básicas y sus manifestaciones, mejorar su capacidad de escucha y establecimiento de relaciones con los demás. Finalmente, generar un espacio de reflexión a padres de familia y docentes sobre la importancia de promover el diálogo con los niños, escuchar sus necesidades e intereses.

Palabras clave: Emociones básicas, literatura infantil, educación preescolar, expresión comunicativa.

Abstract

Emotional education as a fundamental axis in the learning process at different educational levels has acquired great relevance in recent years, different studies have shown that its integration into school life favors the ability of children to identify, understand and manage their emotions in a variety of situations/circumstances, provides them with tools for proper conflict resolution and improves the quality of their social interactions. For this reason, the objective of this research is oriented to explore and analyze how children's literature strengthens the expression of basic emotions (sadness, joy, anger and fear) in children 5 and 6 years old from the transition grade zero three of the Mickey Kindergarten in the municipality of Nemocón through the development of a series of literary workshops that seek the exploration, understanding and expression of emotions from the development of a series of literary workshops that seek the exploration, understanding and expression of emotions from the children's literature, understanding and expression of emotions from the reading of children's stories, songs and poems, their understanding and reception from the description of situations to explore and enhance the oral, graphic and artistic production of students in order to promote the expression of ideas from the literary experience, their feelings and daily perceptions. Its purpose is to motivate children to improve their fluency and confidence in narrating experiences, to recognize in themselves and others the basic emotions and their manifestations, to improve their ability to listen and establish relationships with others. Finally, to generate a space for parents and teachers to reflect on the importance of promoting dialogue with children, listening to their needs and interests.

Keywords: Basic emotions, children's literature, preschool education, communicative expression.

Tabla de Contenido

Introducción	9
Justificación	11
Planteamiento del Problema	13
Objetivos	16
Antecedentes	17
Marco Teórico.....	27
Metodología de la Investigación.....	69
Conclusiones	155
Referencias Bibliográficas	157
Apéndices.....	165

Lista de Tablas

tabla 1 <i>Géneros Literarios</i>	31
Tabla 2 <i>Características de la Mediación Pedagógica</i>	44
Tabla 3 <i>Sesiones que Componen el Proyecto Pedagógico de Aula</i>	84
Tabla 4 <i>Respuestas Obtenidas del Cuestionario Uno</i>	89
Tabla 5 <i>Respuestas de los estudiantes, Obtenidas de la Aplicación del Cuestionario Dos</i>	98
Tabla 6 <i>Respuestas de los Estudiantes, Obtenidas en el Desarrollo de los Talleres</i>	101
Tabla 7 <i>Respuestas Asociadas a la Selección de Emociones Frente a Situaciones Comunes Planteadas</i>	137

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Expresiones Faciales de las Emociones Universales</i>	51
Figura 2 <i>Competencias Emocionales</i>	61
Figura 3 <i>La Educación Inicial/Educación Preescolar</i>	68
Figura 4 <i>Procedimiento de la Investigación</i>	72
Figura 5 <i>Ubicación Geográfica Municipio de Nemocón</i>	73
Figura 6 <i>Esquema General de la Propuesta: Literatura Infantil y Emociones Básicas</i>	83
Figura 7 <i>Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Miedo</i>	124
Figura 8 <i>Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Enojo</i>	126
Figura 9 <i>Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Tristeza</i>	127
Figura 10 <i>Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Alegría</i>	129
Figura 11 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Alegría</i>	131
Figura 12 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Tristeza</i>	132
Figura 13 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Miedo</i>	132
Figura 14 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Enojo</i>	133
Figura 15 <i>Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” 1</i>	135
Figura 16 <i>Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” 2</i>	137
Figura 17 <i>Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” Durante la Etapa de Exploración</i>	140
Figura 18 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Alegría Posterior a la Experiencia Literaria</i>	145
Figura 19 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Tristeza Posterior a la Experiencia Literaria</i>	145

Figura 20 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Miedo Posterior a la Experiencia Literaria</i>	
.....	146
Figura 21 <i>Respuestas Asociadas a la Definición de Enojo Posterior a la Experiencia Literaria</i>	
.....	146

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Cuestionario Diagnóstico Número Uno</i>	165
Apéndice B <i>Cuestionario Diagnóstico Número Dos</i>	166
Apéndice C <i>Cuestionario Diagnóstico para Asociar Situaciones con Emociones Básicas</i>	168
Apéndice D <i>Ejemplos de Consentimientos Informados</i>	169
Apéndice E <i>Ejemplos Registro Diario de Campo</i>	172
Apéndice F <i>Ejemplos Talleres</i>	175
Apéndice G <i>Publicación</i>	181

Introducción

La primera infancia constituye una etapa importante en el desarrollo del ser humano, en ella se cimientan las bases para la construcción de la identidad, la socialización y la adquisición de competencias en diferentes dimensiones. En este período, la expresión de las emociones adquiere un rol protagónico dado que permite a los niños reconocer lo que sienten, explicarlo, representarlo y compartirlo haciendo uso de diferentes recursos en los ambientes en los cuales interactúa y significa, como son la familia y la escuela.

En este orden de ideas, desde el ambiente escolar y con una perspectiva integral, el juego, exploración, arte y literatura infantil se establecen como ejes pedagógicos importantes en la formación, en tanto ofrecen variedad de situaciones que permiten a los niños conectar con la experiencia cotidiana y así, paulatinamente proyectar, comprender y resignificar sus conocimientos, habilidades y actitudes en cada área.

La presente propuesta de investigación denominada “La literatura infantil como estrategia mediadora en la expresión emocional de niños de edad preescolar” planteó como fortalecer la expresión de las emociones básicas mediante el uso de la literatura infantil, entendiendo que la propuesta curricular en este nivel debe estar orientada a articular y transversalizar la acción educativa a fortalecer en los estudiantes todas aquellas competencias en las dimensiones socio afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal, estéticas, entre otras, que propenda por su reconocimiento como sujetos de derechos, centrando en la necesidad de escuchar y valorar sus ideas, opiniones, necesidades e intereses.

De acuerdo con lo anterior, el documento presenta en primer lugar, una contextualización de la propuesta de investigación; en segundo lugar, el marco teórico que sustenta desde el planteamiento realizado por diferentes autores en las áreas de mediación,

literatura infantil, educación emocional y educación infantil; en tercer lugar, describe la metodología empleada, describiendo las fases, actividades y resultados obtenidos; en cuarto lugar, presenta el análisis de resultados que expone los hallazgos, organizado en tres categorías principales, la expresión de las emociones a nivel personal, familiar y escolar.

Finalmente, presenta las conclusiones y recomendaciones, en las que se destaca la relevancia de la literatura como herramienta para potenciar la expresión emocional y se plantean proyecciones para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

Justificación

El desarrollo de una propuesta de investigación relacionada con el análisis del impacto de la literatura infantil en el fortalecimiento de la expresión de las emociones básicas, surge de la necesidad de generar estrategias pedagógicas en la educación preescolar que propendan el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho, potenciando su habilidad para comunicar con fluidez y confianza sus ideas, opiniones, sensaciones y percepciones respecto a su cotidianidad, además de promover el desarrollo de aptitudes y actitudes en cada una de las dimensiones.

La literatura infantil como uno de los pilares en el proceso de aprendizaje en el preescolar, desempeña un rol fundamental, dado que potencia la expresión y comprensión de las emociones a través de historias, personajes y situaciones que representan experiencias cotidianas y están cercanas al entorno de los niños, ayuda a identificar sensaciones y sentires, explorarlos, comunicarlos y gestionarlos (MEN, 2014).

Por otra parte, la lectura de cuentos, poesías, cantos y rimas en esta etapa se ha visibilizado desde diferentes estudios como una estrategia efectiva para fortalecer el desarrollo emocional y la expresión de sentimientos (Mol et al. 2009). Es la literatura uno de los medios más significativos para que los niños y niñas puedan reconocer sus propias emociones, relacionar sus vivencias con las narraciones y personajes, facilitando su socialización y entendimiento; no solo permite el reconocimiento como individuo, además, fomenta el diálogo con los demás desde un compartir de ideas que fortalecen la habilidad para comunicar desde diferentes escenarios verbal, corporal, gestual, gráfico y artístico, dado el uso de un lenguaje simbólico (MEN, 2014).

Finalmente, la importancia de la literatura en la educación inicial se establece en su impacto en la creación de vínculos entre los niños, niñas y adultos cercanos. Cuando los adultos

median en la lectura de cuentos, brindan a los niños modelos de expresión emocional y comunicación efectiva, fortaleciendo su confianza y seguridad para expresar sus propias emociones. Además, promueve la empatía, enriquece el lenguaje, fomenta la creatividad, la comprensión de diferentes perspectivas, elementos primordiales para el desarrollo integral.

Planteamiento del Problema

El inicio de la etapa de escolar, en especial, la educación preescolar es un período crucial para el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, las respuestas generadas como consecuencia del cambio de rutinas, la adaptación a nuevos entornos, personas y actividades, así como el reconocimiento de nuevas normas sociales, dinámicas y formas de relacionarse fuera del ambiente familiar, suelen normalizarse con rapidez y sin realizar un proceso de transición pausado y acorde a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

En este sentido, suelen evidenciarse varias dificultades en el entorno educativo, entre las que se destacan, aumento de conflictos entre pares, resistencia a compartir espacios, materiales y juegos; poca producción oral y la capacidad de escucha, gestión inadecuada de respuestas emocionales y poco reconocimiento de los demás desde la diferencia, así como la expresión de experiencias e ideas.

Situación que se exagera por factores contextuales significativos como la presencia de conflictos entre los padres u otros miembros de la familia frente a los niños y niñas, sin explicaciones o diálogo de entendimiento de circunstancias, falta de espacios de interacción familiar, poca participación de los niños en decisiones o conversaciones familiares de importancia, uso excesivo de dispositivos móviles sin intencionalidad, horarios laborales extensos, cuidado de los niños por parte de terceros y el poco espacio que se promueve para la narración de experiencias o sensaciones, por consiguiente, una reducción significativa en la posibilidad de conocer vivencias, percepciones y emociones.

En la Sede Jardín Infantil Mickey de la Institución Educativa Departamental Integrada Alfonso López Pumarejo, durante el primer trimestre académico del año 2024 se identificó en el grupo de niños de grado transición 03, varios de los comportamientos descritos con anterioridad;

entre los cuales se destacó, la poca facilidad y confianza que tenían los niños y niñas para comunicarse respecto a su cotidianidad, poca receptividad de materiales audiovisuales, literarios, gráficos o las estrategias propuestas; las respuestas o actitudes de una gran parte del grupo frente a retos, conflictos, novedades y entre otros, se asociaba a resistencia, llanto, apatía, desinterés, poca atención, bajos niveles de participación, poca fluidez verbal, dificultad para expresarse a través de representaciones gráficas o artísticas, así, como la resolución de conflictos a través de golpes simples, empujones y en ocasiones uso de vocabulario soez.

Teniendo en cuenta que los objetivos de la educación preescolar desde los lineamientos del MEN (2016) se centran en la formación de los niños y las niñas como comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones para expresar, imaginar y representar su realidad; así, como protagonistas de su proceso de aprendizaje desde la exploración y su relacionamiento con el mundo para comprenderlo y construirlo; se estableció el desarrollo de un proyecto pedagógico de aula con enfoque de educación emocional que tuvo como propósito promover en la comunidad estudiantil la identificación, expresión y gestión de las emociones básicas a través de exploración de la literatura infantil como mediadora en el desarrollo de habilidades comunicativas para mejorar la expresión emocional de los niños y niñas desde la narración de experiencias, historias y percepciones de la realidad, así como la producción oral, gráfica y artística de su sentir a partir del contacto con cuentos y manifestaciones literarias.

Por otra parte, la relevancia que ha adquirido la educación emocional en los últimos años, entendida según Bisquerra (2009), como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Por lo tanto, al aprender

a identificar sus emociones, los niños pueden expresar mejor sus necesidades, reducir la frustración, escuchar y respetar diversidad de opiniones, gestionar mejor sus respuestas, mejorar su capacidad para resolver conflictos, influyendo positivamente en su bienestar y el establecimiento de sus relaciones interpersonales, no solo durante esta etapa de transición, sino para toda la vida.

En consecuencia, surge la pregunta ¿Cómo la literatura infantil, favorece la expresión de las emociones básicas de los niños de grado transición cero tres (03) del Jardín Infantil Mickey del Municipio de Nemocón?

-

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo) de los niños de grado transición cero tres del Jardín Infantil Mickey de Municipio de Nemocón mediante el uso de la literatura infantil.

Objetivos Específicos

Identificar el nivel inicial de expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo) en niños de grado transición cero tres del Jardín Infantil Mickey.

Analizar como la literatura infantil favorece la expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo) en niños del grado transición cero tres del Jardín Infantil Mickey.

Publicar una cartilla que evidencie las producciones gráficas, artísticas y comunicativas de los niños del grado transición cero tres del Jardín Infantil Mickey, a partir de la recepción de la literatura infantil en la expresión de emociones básicas.

Antecedentes

La presente revisión de antecedentes pretende describir y analizar de forma general la visión investigativa sobre las emociones básicas, la literatura infantil y primera infancia que se ha desarrollado a nivel nacional e internacional, como referente conceptual, metodológico y contextual frente a la comprensión del problema y su abordaje. Se realizó una búsqueda de artículos e investigaciones en bases de datos como Redalyc, Proquest, Dialnet y repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Sabana y Universidad Militar Nueva Granada, así como a través de Google académico, haciendo uso de palabras clave de emociones, primera infancia, educación emocional, literatura infantil.

A partir de la lectura de los documentos a la luz de las categorías de análisis, se evidencia las siguientes tendencias investigativas. En primer lugar, una línea referida a la formulación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a mejorar las relaciones interpersonales de los niños, teniendo como objetivo principal favorecer la convivencia en el aula de clases. En segundo lugar, investigaciones orientadas al análisis de la expresión y gestión de las emociones de los niños, desde el conocimiento del desarrollo de la inteligencia emocional y sus competencias como factores asociados a la forma en que afrontan su proceso de aprendizaje y su socialización en el ambiente escolar. En tercer lugar, estudios asociados a la identificación de factores esenciales y efectivos en la formulación de programas de educación emocional como elemento transversalizador del currículo.

Finalmente, con relación a la literatura infantil, las investigaciones evidencian una fuerte tendencia a identificar y analizar como su mediación favorece el desarrollo del lenguaje, la habilidad para comunicar y socializar.

Ávila et al. (2015), a partir de un diagnóstico inicial que permitió identificar dificultades en niños de preescolar para resolver sus diferencias, reconocer sus propias emociones, las de los demás y tomar decisiones, implementaron una estrategia pedagógica con metodología de trabajo cooperativo para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en niños de 4 y 5 años, como alternativa de prevención y mitigación de reproducción de modelos conflictivos en la interacción con los demás.

Así mismo, González et al. (2016) se preguntan sobre la importancia de las emociones en el aula de clase en consonancia con el clima escolar generado desde la conciencia emocional de sus participantes, para ello, tuvieron en cuenta los datos de la Secretaria de Educación Distrital sobre el acoso escolar y dinámicas de convivencia escolar en niños de básica secundaria, así como, las estadísticas de violencia intrafamiliar y maltrato infantil como elementos fundamentales en la necesidad de formular propuestas de formación integral desde la primera infancia, que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales, por ende, la convivencia en diferentes escenarios de interacción de los niños y niñas.

Desde este punto de vista, las autoras tuvieron como soporte teórico las categorías de análisis de clima de aula y conciencia emocional, a través de las cuales diseñaron e implementaron una secuencia didáctica, denominada “Explorando mis emociones”, que desarrollo sesiones sobre el reconocimiento de las emociones, su nominación y comprensión, frente a las normas, comunicación, relación y convivencia en el aula de clases, permitiendo paulatinamente un cambio en los comportamientos y actitudes de los participantes evidentes en la mejora de procesos comunicativos, rendimiento escolar, relaciones interpersonales más empáticas, autocontrol y compromiso con los acuerdos colectivos de convivencia (González et al. 2016)

Cárdenas et al. (2019) formulan su planteamiento desde la potencialización del desarrollo emocional en contacto con la literatura como escenario de apertura en el reconocimiento y expresión de las emociones, se propende por la formación integral y el aprendizaje de la gestión de la vida emocional. Las autoras, destacan como los imaginarios sociales frente al desconocimiento de las emociones, la represión y juzgamiento por su libre expresión, el impacto de algunas pautas de crianza familiar, donde prevalece la agresividad, el maltrato y la tensión, afectan en gran medida como los niños se relacionan en el entorno escolar.

Desde el taller educativo como soporte didáctico y pedagógico se privilegió la voz de los niños frente a la expresión de sus emociones básicas desde diálogos, producciones textuales y dibujos con relación a sus experiencias cotidianas y la interacción con la narrativa literaria, que les permitió reconocerse, valorarse y comunicarse desde la legitimización de sí mismo y los demás.

A su vez, Díaz (2019), plantea como el contexto social y familiar de los niños determina su comportamiento y la forma en que se relacionan, destacando como la expresión de las emociones negativas que generalmente está enmarcada en pataletas, gritos, golpes, explosiones de rabia y sentimientos de vergüenza por desaprobación social, producto del aprendizaje de relaciones y comportamientos agresivos vivenciados en situaciones de su cotidianidad. La construcción de una propuesta de intervención educativa que permitiera explorar y comprender las emociones básicas de los niños, aportó significativamente en el desarrollo paulatino de la conciencia emocional de los participantes.

De esta manera, el análisis basado en la revisión documental, la observación participante, las guías de trabajo didáctico, los dibujos, los relatos, el club de lectura y la caja viajera,

constituyó un elemento significativo en la comprensión de cómo lo niños expresan las emociones y las situaciones que las suscitan, dado que:

Es a partir de las interacciones sociales entre el sujeto con los otros y en contexto social que se va dando forma a las emociones, lo que las origina, pero también sobre las reacciones que producen, el nivel de intensidad, lo que se puede comunicar o es mejor guardar o reprimir. El fundamento social es la construcción de las relaciones que se dan entre los niños y los mayores, lo que propone la escuela, la sociedad y los medios de comunicación. (Díaz, 2019, p. 153).

Se identificó la importancia de la literatura en la generación de espacios propicios para la expresión de las emociones; los niños reconocen personajes, sensaciones e intereses que les permiten narrar sus anécdotas personales, hacer asociaciones y dar a conocer libremente sus experiencias propias, en un clima de confianza y seguridad. Por tal razón, se hace necesario que los adultos hagan parte de la construcción de las estrategias, en la comprensión de las emociones y su significado en el desarrollo de la autoestima, la tolerancia, los procesos de socialización, el aprendizaje en el manejo de los conflictos y la toma de decisiones.

García & Ortiz (2015), formularon como propósito general favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas y niños de transición por medio de la implementación de una estrategia en el aula que involucre música y cuentos infantiles; esto, a partir del reconocimiento del “analfabetismo emocional” presente en el contexto, que se convierte en un referente para el actuar de los niños que incide directamente en las formas de relacionarse y convivir en el aula de clases, mediado especialmente por la dificultad para conciliar diferencias, controlar sus impulsos, nominar sus sentimientos y regular sus respuestas frente a situaciones que no responden a sus necesidades e intereses.

La propuesta basada en los fundamentos de la autora Ibarrola (2015), por medio de la lectura de cuentos para cada una de las competencias de la inteligencia emocional y posterior

construcción colectiva de canciones en torno a las situaciones, eventos y experiencias de los niños frente a sus emociones básicas, permitió mejorar el nivel de expresividad, el uso de vocabulario emocional, el interés, la solidaridad y otras actitudes positivas, que propendieron por el desarrollo de habilidades necesarias para establecer relaciones interpersonales más armónicas desde la empatía y el reconocimiento de los demás.

Además, Díaz (2019), desarrolló su propuesta investigativa hacia el análisis del estado de conocimiento sobre la influencia de la educación emocional en la primera infancia durante los años 2007 a 2017, basado en el rastreo de documentos en algunos países de Iberoamérica como España, México, Colombia, Argentina y Uruguay con el propósito de identificar como son abordadas las emociones, el rol de la familia en la educación emocional durante la primera infancia, las concepciones sobre infancia y desarrollo infantil. Interés suscitado por la autora sobre la necesidad de reconocer elementos indispensables en la construcción de estrategias de sensibilización e integración de educación emocional, como alternativa de solución a las problemáticas sociales que afectan directamente la formación integral de los niños desde los ámbitos familiar, educativo y civil.

El estudio reviste gran importancia en la medida en que destaca en gran parte de su análisis, como el factor común en cada una de las investigaciones revisadas, define a la familia como escenario máximo en la educación emocional, no solo por considerarse el entorno de socialización primario, sino además, por ser el punto de referencia en la concepción de infancia, la construcción de la identidad, los modelos de interacción, la expresión, respuesta y gestión de las emociones en cada etapa de la vida, esencialmente, durante la primera infancia.

Esta caracterización que aborda elementos como los roles parentales, los estilos de interacción familiar, los patrones de convivencia familiar, la pedagogía emocional para padres y

el desarrollo emocional en niños desde el contexto familiar, propende por un abordaje integral, donde el liderazgo de la escuela en la creación, implementación y evaluación de propuestas educativas, conducirá al mejoramiento de la expresión, reconocimiento, aceptación y regulación de las emociones propias y de los demás, encaminado a consolidar políticas sólidas en bienestar de las comunidades y la convivencia ciudadana.

La verbalización de las emociones en educación infantil, evaluación de un programa de conciencia emocional, es un estudio de diseño cuasi experimental con dos grupos (control y experimental) y un esquema Pretest-Posttest que tiene como propósito medir los avances en la verbalización de emociones básicas en niños de 2 y 3 años de edad desde la implementación de del programa "La Maleta de Pacotico Emociones y el Carné Lector Emocional" basada en la lectura de álbumes ilustrados y la narración de historias. Sus principales hallazgos se centraron en el impacto positivo en el grupo experimental, donde los niños mejoraron su capacidad para expresar las emociones, especialmente, la alegría y el miedo, además, fortaleció la vinculación de la familia en el proceso formativo, propendiendo por un desarrollo más efectivo para gestionar respuestas, resolver conflictos de manera pacífica, verbalizar con mayor confianza y fluidez. (González & Gomariz, 2020).

Córdova et al. (2021) proponen un estudio que busca determinar la incidencia del cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial, a través del uso de método inductivo - deductivo, descriptivo y, analítico -sintético, la observación, la entrevista y la escala de evaluación del desarrollo emocional infantil. En consecuencia, ha definido como elementos de análisis el cuento infantil y su relación con el desarrollo emocional, donde se destaca que este tipo de relatos constituyen un espacio de encuentro desde la vivencia e identificación con los personajes y sus historias.

Esta investigación se realizó con un grupo de 17 participantes entre docentes y niños de la Escuela de Educación Básica: “Filomena Mora de Carrión”, donde los resultados obtenidos permitieron determinar que los niños y niñas lograron tomar conciencia sobre sus propias emociones y las de los demás en situaciones y expresiones.

Bonoso et al. (2023) presentan una investigación de corte cualitativo que tiene como propósito la cuentoterapia como una herramienta eficaz para fomentar las emociones primarias en los niños, para lo cual, hicieron uso de la entrevista semiestructurada y las fichas de observación como instrumentos para evaluar como el grupo de estudiante percibía y evaluaba las emociones básicas en forma de cuentos. Los investigadores establecieron como categorías de análisis emociones positivas, negativas y neutras, sus funciones, importancia, emociones primarias, su expresión e impacto en el aprendizaje; así como la definición de la cuentoterapia, sus características, entre los que se destaca la relación entre los dos aspectos.

La muestra de la investigación fue de ochenta y siete 87 participantes entre docentes, niños y padres de familia. Los principales aportes se centran en el impacto que tiene el uso adecuado del cuento en la identificación de las emociones, especialmente, si está acompañado de elementos como entonación y caracterización, estos brindan ejemplos cercanos, prácticos y cotidianos que permiten una expresión más fluida y confiada.

Según Sáez & Pérez (2023), En la presente investigación se analizó la relación entre la enseñanza de la programación y la identificación de las emociones, teniendo como referencia el robot Cubbetto, un personaje diseñado desde la pedagogía montesioriana para introducir conceptos básicos de programación sin pantallas. La intervención fue realizada con un grupo de setenta y siete 77 niños de 3 a 5 años de edad, utilizando el análisis del dibujo, el color, las líneas

y las expresiones representadas para analizar los cambios emocionales antes y después de la experiencia.

Los principales resultados se concentran en el dibujo como un elemento relevante para evaluar la recepción de experiencias en los niños, revelando que esta expresión se convierte en una herramienta valiosa para valorar los cambios en la identificación y comprensión de las emociones. El estudio de la expresión y gestión de emociones de niños y niñas entre 3 y 4 años de edad a través de los lenguajes artísticos para fomentar la participación infantil analiza cómo el arte puede ser una herramienta efectiva para ayudar a los niños en la gestión y expresión de sus emociones, para lo cual, hace uso de la metodología investigación – acción, desde la implementación de diferentes estrategias como la pintura, la música, el baile y el teatro se propendió por la expresión de las emociones de los participantes (Cubides, 2023).

Entre los hallazgos más relevantes, se encontró la facilidad de los niños y niñas por comunicar sus emociones mediante expresiones artísticas, en la medida en que la interacción con otros, mejora la empatía y la sana convivencia; la intermediación del adulto en la disposición de los ambientes juega un papel fundamental para favorecer la exteriorización de experiencias, fortalecer las relaciones sociales y reconocer las narrativas.

Siregar & Sit (2024) señalan que los padres desempeñan un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los niños, los autores destacan que el desarrollo socioemocional es fundamental en los primeros años de vida, así, los padres de familia cumplen un rol destacado, sus interacciones e influencia permiten reconocer y manejar las emociones, una mejor adaptación social y mayor éxito académico. En el hogar los niños modelan comportamientos, actitudes, y acciones de sus padres que influyen en el desarrollo de la autoestima, la confianza y la capacidad para socializar.

La investigación los padres de familia cumplen cinco tipos de roles en el desarrollo emocional de los niños (educadores, mentores, facilitadores, supervisores y amigos), a partir de los cuales, se inculcan valores y hábitos, se aprende a compartir, cooperar y resolver conflictos, se proporcionan espacios y herramientas para el entendimiento emocional; sin embargo, los ajustes socioculturales como el bajo nivel académico, el estrés financiero, la poca comunicación efectiva, el desinterés por el bienestar emocional, el uso excesivo de dispositivos electrónicos han llevado a disminuir la interacción familiar y afectar la calidad del apoyo emocional recibido por los niños y niñas.

Damayanti & Syafril (2024) analizaron el desarrollo socioemocional en la educación infantil realizando una revisión sistemática de literatura, recopilando información desde la base de datos de Scopus entre los años 2011 a 2024 y visualización de resultados con software Nvivo 12, resaltado en la búsqueda los temas de "Progreso social profundo en escuelas infantiles" y "Desarrollo socioemocional en preescolar" obteniendo un total de veintisiete publicaciones a nivel internacional.

Los resultados de la investigación evidenciaron que el desarrollo socioemocional en la primera infancia está conformada por elementos como la competencia socioemocional entendida como la capacidad para establecer relaciones positivas, confianza en sí mismo y colaborar con otros; autorregulación como la capacidad para aprender a regular el comportamiento, la atención y gestión de las emociones; la conducta prosocial; y el comportamiento emocional-social donde se destacan constituida por la rivalidad, la simpatía, la empatía, el apoyo social, negativismo y autorreflexión.

A partir de las investigaciones revisadas, se evidencia la importancia de la educación emocional en la primera infancia, implementar estrategias pedagógicas desde la literatura y las

expresiones artísticas favorece notablemente el reconocimiento, expresión y gestión en diferentes situaciones, generando asociaciones y mejorando la formación de competencias ciudadanas, el establecimiento de relaciones interpersonales la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

Finalmente, la educación emocional como eje transversal en el currículo escolar, el rol docente y de la familia en la construcción de entornos seguros constituyen una alternativa fundamental expresión y gestión emocional de los niños en la primera infancia.

Marco Teórico

El presente marco teórico tiene como propósito abordar las categorías de análisis base para el desarrollo de la presente investigación, pretendiendo orientar comprensiva y oportunamente la visión de la autora y su ruta metodológica, a la luz de la revisión y análisis teórico - conceptual de diferentes autores que han sentado los fundamentos en torno al campo de la educación emocional en la primera infancia y las relaciones la literatura infantil, además de los elementos que integran y complementan dicha perspectiva.

De esta manera, se hará un recorrido por referentes para el tema la literatura, sus características, la literatura infantil, el cuento, de la mediación pedagógica, las emociones, el desarrollo emocional en niños de 4 y 5 años, la inteligencia emocional y la educación emocional en el marco de una visión psicológica y pedagógica; Posteriormente, se abordará la educación para la primera infancia desde una perspectiva de documentos de entidades gubernamentales nacionales para hacer una articulación entre todos estos aspectos.

La Literatura

Definir la literatura ha sido un reto que ha estado presente desde sus inicios, resulta complejo enmarcarla desde un concepto genérico, su significado depende de la época, el contexto cultural y los marcos teóricos desde los cuales se aborda (Repetto & Román, 2015). Sin embargo, para iniciar desde una perspectiva etimológica, el término proviene del latín “littera” correspondiente a lo escrito restringiendo a textos escritos que poseían un valor estético, artístico o intelectual.

Desde una visión clásica, la literatura se entiende como el arte de la palabra, su función principal es la representación y la creación. Aristóteles, en su Poética, la definió como una forma de mimesis (imitación), no como simple copia de la realidad, sino como recreación de acciones

humanas que permiten al observador o lector reflexionar sobre la vida, los valores y los conflictos universales; está mediada por el uso de lenguaje artístico y pretende generar placer estético. Por otra parte, Platón, la reconocía por su poder formativo e influencia en el carácter de los ciudadanos, le otorgaba una función pedagógica y política. (Hernández, 2022).

Para Eagleton (1988) define la literatura como una práctica social que está en constante cambio, mediada por su naturaleza intrínseca, por el modo en que es leída e interpretada, es una categoría variable y construida históricamente y no depende de rasgos universales. Este autor, cuestiona las definiciones tradicionales que intentan centrar lo literario en aspectos como la ficción, la imaginación o la presencia de recursos estilísticos, dado que estos también aparecen en discursos como sermones, crónicas o documentos históricos.

Según Barthes (1984), entiende la literatura como una práctica de escritura en constante movimiento y se diferencia porque desplaza el lenguaje común hacia usos más creativos, críticos y reflexivos, dotándolo de valor altamente estético y simbólico, no se define únicamente por lo que está escrito, sino por la forma en que el lenguaje se reorganiza para producir significados múltiples y abiertos.

Este autor sostiene que la literatura, transforma el lenguaje en un objeto autónomo que juega con hallar sentido más allá de lo evidente, es un escenario en el autor utiliza palabras, ritmos y estructuras para crear nuevas formas de significado y se complementa con la experiencia del lector, quien participa proactivamente al interpretar, resignificar y actualizar el texto desde las características de la época y momento sociocultural en el que vive.

Así mismo, Jauss (1977), redefine la literatura desde el paradigma de la estética de la recepción, entendiéndola como un fenómeno dinámico centrado en la experiencia del lector, quien interpreta desde su contexto cultural, sus experiencias, creencias e ideales muy

influenciado por la época. Por tanto, introduce el concepto clave denominado horizonte de expectativa, como un conjunto de normas, saberes, valores y convenciones que poseen una comunidad lectora en un determinado momento histórico.

Desde una perspectiva más moderna, Culler (2011) ha definido la literatura como un discurso particular que transforma el lenguaje, otorgándole un uso más plural y de múltiple significado, que permite ambigüedades, paradojas y variedad interpretativa. Su principal función se relaciona con la competencia interpretativa, en la medida en que invita a los lectores a descubrir, cuestionar y construir sus propios significados, convirtiendo el escenario de lo literario en comprensiones infinitas, donde cada individuo hace de la obra un mundo y una vivencia totalmente individual y diferente.

La literatura es una práctica discursiva que plantea incertidumbres, confronta verdades y fomenta el pensamiento crítico, su valor radica en la apertura de sentidos y la renovación constante de significado entre el texto y el lector.

Finalmente, la literatura para Bloom (1994) es concebida como un canon cultural, ese conjunto de obras universales de alto valor estético que se mantienen pese al paso del tiempo; su función principal es preservar la belleza y la profundidad de la esencia humana, un espacio de construcción de identidades individuales y colectivas, donde los personajes, tramas, símbolos, orientan a la formación de modelos subjetivos y marcos de interpretación para comprenderse a sí mismo y a la sociedad en la que interactúan, es un diálogo entre el pasado y la visión del presente.

De esta manera, la literatura se centra en abordar los conflictos humanos como el amor, la muerte, el poder, la traición, la fe, la lucha por la libertad, entre otros, y su importancia se

fundamenta en la capacidad para universalizar esas experiencias y ponerlas al alcance de varias generaciones, convirtiéndose en un puente entre culturas y épocas.

Características de la Literatura

La literatura como un ámbito amplio, una manifestación artística, cultural y social, que a través del lenguaje estético, la pluralidad de significados permite la exploración de lo humano, se caracteriza por:

Su carácter histórico y social, su esencia es cambiante, avanza y se transforma desde el contexto y la realidad.

Ser una práctica discursiva y creativa, donde el lenguaje se reinventa, apertura y potencia el texto por su estética, imaginación y postura crítica.

Ser un escenario vivo de interacción, en el que el texto y el lector se encuentran para dar un horizonte de significados más allá de una experiencia presente.

Su esencia universal y permanente, que pone en sintonía al lector con acontecimientos e ideas del pasado para ser reinterpretadas y contextualizadas.

Su dimensión crítica y reflexiva, dado que es propende por un ambiente de reflexión, en el que se cuestionan de manera natural las experiencias y creencias desde lo humano para la formación de la identidad.

Su capacidad de hacer arte la palabra, donde el uso estético del lenguaje potencia el discurso y la narrativa.

Su dimensión lúdica y crítica, donde además de entretener, la literatura cuestiona, problematiza y amplía los horizontes de experiencia de los lectores.

Tipos de Literatura

La literatura como manifestación artística y cultural se ha clasificado tradicionalmente en diversos géneros que permiten organizar y comprender sus expresiones, entre los que se destacan el narrativo, el lírico, el dramático y el ensayo considerados por autores, quienes destacan sus características formales, temáticas y comunicativas. A continuación, se presenta una tabla comparativa que explica cada uno de ellos.

Tabla 1

Géneros Literarios

GÉNERO LITERARIO	AUTOR	AÑO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	PROPÓSITO
NARRATIVO	Terry Eagleton	1988	Depende de convenciones históricas e ideológicas.	Explorar cómo los relatos construyen ideología.
	Abrams & Harpham	2012	Incluye epopeya, novela y cuento; el narrador organiza trama, personajes y tiempo.	Contar historias y reflexionar sobre la experiencia humana.
	Repetto & Román	2015	Relata hechos reales o ficticios mediante un narrador; organiza personajes, acciones y escenarios.	Transmitir experiencias, narrar acciones y recrear mundos posibles.

LÍRICO

Jesús G. Maestro	2017	Surge de la tradición épica; relato de acciones y valores culturales.	Expresar y preservar la memoria colectiva.
Hernández Guerrero	2022	Basado en la mimesis; relato de acciones humanas.	Transmitir experiencias humanas en forma artística.
Terry Eagleton	1988	Lo literario es una práctica social; poesía como construcción cultural.	Cuestionar el lenguaje y sus usos estéticos.
Abrams & Harpham	2012	Poesía que condensa experiencias subjetivas con intensidad expresiva.	Expresar emociones y percepciones estéticas.
Repetto & Román	2015	Expresa sentimientos y emociones subjetivas; se caracteriza por y vivencias musicalidad y recursos retóricos.	Comunicar estados de ánimo y vivencias interiores.
Jesús G. Maestro	2017	Expresión de sentimientos vinculados a lo sagrado y lo humano.	Conmover y transmitir la dimensión estética de la experiencia.

DRÁMATICO

Hernández Guerrero	2022	Lenguaje estético que expresa la interioridad del yo.	Comunicar sentimientos y emociones de manera simbólica.
Terry Eagleton	1988	La representación teatral depende de la lectura social de la obra.	Interrogar la sociedad mediante la representación simbólica.
Abrams & Harpham	2012	Obras destinadas a la representación teatral; incluye tragedia y comedia.	Provocar catarsis y reflexión mediante la acción escénica.
Repetto & Román	2015	Acciones representadas a través de diálogos y personajes en escena.	Representar conflictos humanos y sociales para la reflexión.
Jesús G. Maestro	2017	Hereda de la Grecia clásica la representación del conflicto humano.	Invitar a la reflexión sobre la condición humana.

ENSAYO	Hernández Guerrero	2022	Lenguaje dialogado; Educar y personajes encarnan conmover a conflictos universales. través de la representación escénica.
	Terry Eagleton	1988	Forma abierta, usada Analizar y como herramienta crítica. cuestionar ideologías culturales.
	Abrams & Harpham	2012	Reflexión crítica, Exponer ideas y filosófica o científica en estimular el prosa. pensamiento crítico.
	Repetto & Román	2015	Texto en prosa de estilo Reflexionar personal y argumentativo. críticamente sobre temas variados.
	Jesús G. Maestro	2017	Texto crítico que articula Analizar la ideología y literatura. sociedad y sus discursos desde la crítica literaria.
	Hernández Guerrero	2022	Prosa reflexiva, abierta y Promover la crítica. reflexión

intelectual y
cultural.

Nota. Esta tabla muestra la clasificación de los géneros literarios desde diferentes autores.

Desde otra perspectiva y con un enfoque más orientado al público al que está dirigido, la literatura esta dividida en infantil y juvenil. Dos de sus principales representantes Soriano y Colomer, han planteado que este constituye un campo específico de los estudios literarios, diferenciado de los géneros tradicionales por su destinatario principal que son los niños y jóvenes, en tanto se ha consolidado como un sistema independiente en el que la producción, circulación y recepción con funciones estéticas, educativas y sociales está centrado en las características, percepciones, creencias e ideas de esta etapa de las personas. (Soriano, 1975).

La literatura infantil y juvenil hace un uso del lenguaje accesible, acompañado intencionalmente de ilustraciones y temas específicos que constituyen un capital de recursos que enriquecen la experiencia en términos de comprensión e imaginación (Colomer, 2010). Su estrecha relación con la pedagogía y la moral ha implicado que se utilice como un medio para transmitir valores y forma para la ciudadanía, pero que no debe minimizar su valor artístico y orientado a la ofrecer experiencias estéticas auténticas que propenda por un dialogo con significado desde intereses particulares y desarrollar el gusto por la lectura.

A su vez, se pueden reconocer distintos subgéneros como son el cuento de hadas, la fábula, la novela juvenil, la poesía infantil y el teatro escolar, cada uno de los cuales, cumple funciones específicas, desde estimular la fantasía y la imaginación hasta proponer reflexiones sobre la realidad contemporánea (Colomer, 2018).

Literatura Infantil

Desde la aparición de la humanidad, la literatura ha desempeñado un papel importante en la comprensión de vida desde diferentes percepciones, tal vez es la única posibilidad real de

encuentro con otras formas de pensamiento, desde la exploración y uso del lenguaje escrito en su máxima expresión estética; fundamenta su quehacer en la tradición para dar respuesta a los cambios sociales, culturales y educativos, trascendiendo los límites de la inflexible realidad.

Al respecto, la literatura ha evolucionado para abarcar las diferentes producciones escritas, artísticas, orales y creativas que han utilizado la palabra como forma de expresión del pensamiento humano y su experiencia con sí mismo, el entorno y los demás en variedad de dimensiones, en el caso de la literatura infantil, todas aquellas destinadas a los niños y niñas como público principal, recogiendo no solo cuentos, además, canciones, rimas, adivinanzas, poesías, y otros medios como el cine y la televisión, siempre que conserven un carácter artístico y no únicamente didáctico. (Cervera, 1989).

Así, la literatura infantil se ha desarrollado en tres grandes formas denominadas según Cervera, (1989):

Literatura ganada, como aquella categoría que incluye obras originalmente escritas para adultos pero que han sido apropiadas por los niños, como los cuentos tradicionales.

La literatura creada, particularmente dirigida a la población infantil.

La literatura instrumentalizada que tiene una intencionalidad más didáctica que literaria.

La literatura infantil desde sus diferentes enfoques cumple funciones esenciales en la formación de los niños, en tanto es una fuente de placer motiva el desarrollo de la creatividad e imaginación, contribuye al desarrollo cognitivo, comunicativo y emocional, fomenta la socialización y la adquisición de modelos narrativos (Colomer, 2000, citado en Núñez, 2009).

Desde la educación escolar, desempeña un rol y eje primordial en la medida en que desarrolla la competencia literaria, entendida como la capacidad de comprender, interpretar y analizar textos, paso indispensable para que niños y niñas tengan un acceso amplio a repertorios

variados de lectura para enriquecer su lenguaje, conocimiento y formas de expresar su construcción del mundo y puede clasificarse en varios géneros, como ficción, tradicional (fábulas y mitos), fantasía, poesía y la literatura realista, cada uno de los cuales, tiene un impacto en los niños y niñas.

Por consiguiente, la literatura se ha convertido en un referente directo en la dinamización de procesos de enseñanza y aprendizaje, sus posibilidades de actuación son infinitas, se enmarcan en la variedad de géneros y formas de expresión propias del lenguaje.

La mayor parte de los maestros asumen la literatura como una actividad cotidiana de lectura en voz alta de cuentos, para acercar a los niños al mundo de la fantasía, la comunicación de ideas, sentimientos y emociones; acompañado de la descripción de imágenes, la formulación de preguntas y la elaboración de gráficos como elementos indispensables en la estimulación de la capacidad expresiva.

Se podría afirmar que la literatura es un acto didáctico e ilustrativo. Fortich (2008) afirma que:

La literatura es un acto didáctico e ilustrativo, que procura: transmitir un contenido de referencias y sentidos, al tiempo que se preocupa por buscar estrategias para provocar procesos de aprendizaje, o como discurso de las competencias, desarrollar habilidades de lectura y escritura. Además, atraer a más lectores, sobre todo a los libres. Debe sensibilizar desde el conocimiento de las obras. Movilizar al lector en el sentido común del gozo racional de lo que implica una valoración estética. (p. 143-146).

Esta tendencia didáctica ha favorecido la integración del cuento como el eje central en el acercamiento a la literatura por parte de los niños, en especial por las características propias de la

edad, centradas en el pensamiento animista, capacidad de representar objetos, acciones y eventos mentalmente, habilidad narrativa y descriptiva, cercanía del discurso, descubrimiento del entorno, altos niveles de socialización.

La representación del mundo exterior es expresada por medio de variedad de formas y gráficos, que se establecen como una necesidad para interactuar con los demás, haciendo uso de las historias para recrear y ampliar su incipiente creatividad e imaginación.

No obstante, el uso indiscriminado del cuento por parte de algunos maestros, poco conscientes de su importancia, desde su integración al aula como “elemento motivador” para dar a conocer un tema, aprender un nuevo concepto, enseñar valores, describir comportamientos adecuados e inadecuados, disminuir los niveles de “indisciplina” y multiplicidad de razones, han dado un carácter monótono que le ha permitido olvidar su esencia para ser la cenicienta del cuento que media únicamente el saber, necesitando un hada para reencontrarse consigo mismo y revelar recorridos fantásticos para los nuevos lectores.

En este orden de ideas, Ball & Gutiérrez (2009) sostienen que:

La literatura ofrece, en pocas palabras, el poder situarse en una posición en la que somos protagonistas e intérpretes de historias, de vidas ajenas, de relaciones humanas, y esto, sin duda alguna, nos permite ampliar la posibilidad de leer el mundo, de interpretarlo, de valorarlo y de comprender las posibles situaciones que en algún momento tengamos que enfrentar. (p. 441).

Esta actividad apunta a apropiarse un nuevo concepto, donde lo estético es un hecho que permite la comunicación artística que impacta y conmueve al lector, manifestada a través de saberes, emociones, sentimientos, creaciones, sensaciones, placer, disfrute y nuevas formas de pensamiento; interiorizando paulatinamente la palabra como herramienta creativa, reconociendo significados y atribuyendo sentido a lo cotidiano.

Cuento Infantil.

El cuento es el género narrativo más cercano a la experiencia literaria de los niños y niñas en el ambiente escolar y cumple funciones educativas, fomentando el aprendizaje, la adquisición de valores, el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de la comunicación (Hoyos, 2015).

A partir de esta base, tiene diferentes concepciones a través del tiempo y desde la intencionalidad de su uso. Uno de los significados más comunes se relaciona con una narración breve que cuenta y puede ser una literal, oral o escrita, su extensión puede variar y se caracteriza por un esquema común de vivencias, experiencias, sueños o hechos reales. (RAE 2022).

Existen diferentes tipos de cuento, el popular concebido como un relato breve de tradición oral, su desarrollo argumentativo es simple y perteneciente al capital cultural de diferentes comunidades, su principal función es la transmisión de conocimiento y valores; incluyen cuentos de hadas, fábulas y cuentos de costumbres, caracterizados por su estructura repetitiva y su finalidad de moralizar. (Rodríguez 1983).

Por otra parte, está el cuento literario considerada un relato con una estructura más compleja, aborda temas diversos y su estilo narrativo es más elaborado, respondiendo a la visión y experiencia del autor; este tipo de cuento ha evolucionado para adaptarse a los intereses del público infantil, incorporando elementos pedagógicos y artísticos que enriquecen la experiencia lectora (Pelegrín, 1982).

Desde su género narrativo, encontramos los cuentos de hadas, de ciencia ficción, aventura, misterios, populares, policíacos, maravillosos y fantásticos, cada uno de los cuales, presenta diferentes escenarios, argumentos, personajes, una experiencia estética variada para el lector.

En el caso particular de los cuentos infantiles, se definen por considerarse relatos especialmente escritos para niños y niñas, aunque no este solo concentrado para ser dispuestos para esta población específica; se centran en contar historias fantásticas, de héroes, animales, dragones, princesas, entre otros, pero además existen aquellos que se utilizan con fines de aprendizaje, definiendo temas particulares como números, formas, hábitos de higiene, emociones, naturaleza, seres vivos, promociones, relaciones familiares, valores, normas de convivencia, deporte, ciencia que otorgan una intencionalidad adicional y se utilizan en procesos de aprendizaje en áreas específicas.

Los cuentos infantiles pueden clasificarse de acuerdo a su contenido y propósito, los más comunes según Pelegrín (1982), son:

Los cuentos de fórmula, como los cuentos de nunca acabar o los cuentos acumulativos, se caracterizan por su estructura repetitiva y su función lúdica.

Los cuentos de animales, por su parte, presentan personajes antropomorfizados que reflejan valores y comportamientos humanos.

Los cuentos maravillosos incluyen elementos fantásticos como hadas, genios y ogros, siguiendo una estructura narrativa específica.

Las principales características del cuento infantil se centran en el poder de la fantasía de los personajes, la atribución de cualidades mágicas, poderes, habilidades inimaginables, transformaciones, exageración de cualidades o defectos, permiten a los niños y niñas conectarse en un sentido más cercano y creativo, sintiéndose atraídos y maravillados por sus historias. Este tipo de narraciones, poseen continuidad y rapidez en las acciones descritas, generalmente dando una secuencia temporal sencilla, fácil y atractiva que promueve la comprensión y seguimiento atento de los hechos.

Por consiguiente, el uso de los cuentos infantiles como estrategia para fomentar el desarrollo emocional de los niños y niñas tiene un alto impacto, permiten identificarse con los personajes, explorar sensaciones, desarrollar habilidades para expresar y comprender sus emociones. (Hoyos, 2015).

Estudios han evidenciado que el contacto permanente con cuentos de contenido emocional favorece la regulación, la interacción social, la empatía, la comunicación, reducción de la ansiedad y el miedo y la resolución de conflictos en la medida en que su gran número de referencias a situaciones con múltiples respuestas emociones y/o sentimentales permiten a los niños y niñas identificarse, facilitando su exploración, expresión y socialización. (Ibarrola, 2010).

Finalmente, el cuento infantil como estrategia para mejorar la expresión de las emociones propende por un escenario de exploración de las experiencias personales y el reconocimiento de sí mismo desde los personajes y sus historias, la confianza que genera el dar a conocer sus ideas, gustos, opiniones, de comunicar desde la recepción de la experiencia literaria y como se da protagonismo a la voz de cada uno de los participantes, creando desde su sentir, asumiéndose como un interlocutor más en un entretener de vivencias y relatos.

Mediación Pedagógica

La mediación pedagógica considerada como un proceso intencionado que facilita el aprendizaje desde la interacción entre el docente, el estudiante y los contenidos, teniendo en cuenta el contexto y las características individuales, se propone como una relación dialógica, activa y significativa, donde el conocimiento se construye conjuntamente, especialmente desde un enfoque sociocultural. (Ordoñez, 2016)

Esta perspectiva concibe, además, que dentro del escenario educativo es una acción pedagógica que tiene como finalidad convertirse en una experiencia significativa planeada y dispuesta a partir de las formas de expresión, gustos, ideas e intereses de un determinado grupo y está centrada en el acompañamiento respetuoso y creativo de un docente o tutor encaminado a un objetivo particular.

Según Feuerstein et al. (2000) la mediación se estructura a partir de tres principios como son la intencionalidad, la reciprocidad y la trascendencia, cada uno de los cuales se integran en una serie de vivencias significativas que buscan transformar o resignificar el modo en que se aprende. Así el ambiente educativo dispuesto intencionalmente pretende desde el inicio alcanzar un meta en el que se disponen todos los elementos, recursos, acciones y propósito en torno a un tema específico, entendido como el desarrollo de una competencia, la formación de una habilidad, la consecución de un proyecto, entre otros.

El equilibrio o la participación equitativa del docente, el estudiante y los contenidos debe permitir un dialogo fluido, una construcción autónoma del aprendizaje, en que la confianza, el respeto, el reconocimiento y el protagonismo de cada uno de los involucrados permita transformarse en consonancia con las expectativas e intereses.

Prieto (2000) propone una tipología de mediaciones especialmente pensada para práctica educativa en el preescolar desde la psicológica, la filosófica, la política, la pedagógica y la tecnológica. Cada una de estas dimensiones aporta aspectos importantes para el diseño de experiencias integrales, así, por ejemplo, desde la psicología, se brinda un acompañamiento emocional y motivacional; desde la filosófica la formación del pensamiento crítico; desde la política la construcción de ciudadanía; desde, la pedagógica la planificación didáctica y desde la tecnológica el uso pertinente de recursos digitales, lo que implica reconocer al niño como sujeto

activo del aprendizaje, capaz de construir significados a través del juego, la exploración, el arte, la literatura y la interacción, alcanzando una educación basada en el descubrimiento, el diálogo y la expresión.

Desde la perspectiva de Serna (2022), la mediación en el ámbito literario tiene un rol protagónico en la educación inicial; leer con los niños, contar historias, cantar y dramatizar textos son acciones con intención estética y afectiva que contribuyen al desarrollo de la expresión, la imaginación y el lenguaje, por consiguiente la literatura, como mediadora permite al niño disfrutar, recrear y resignificar su aprendizaje desde la interacción con diferentes tipos de texto, material audiovisual, experiencias personales, familiares, escolares y de sus pares, convirtiéndose en un puente para construir identidad, fortalecer vínculos y explorar el mundo simbólico.

De esta manera, la mediación también se vincula estrechamente con el juego, las estrategias narrativas en el aula clases favorecen la construcción de un ambiente de gozo, libertad y confianza, donde los niños pueden hablar, imaginar, equivocarse y reinventarse, exigiendo al docente una actitud reflexiva, creativa y ética, donde los preconceptos, narraciones y producciones de los niños son lo más relevante dentro del proceso formativo.

En conclusión, la mediación pedagógica se consolida como una práctica intencionada que posibilita la construcción conjunta del conocimiento y se orienta hacia el desarrollo integral del estudiante, permitiéndole avanzar según su ritmo y estilo de aprendizaje, desde un acompañamiento positivo del docente logra de manera autónoma potenciar en cada una de sus dimensiones diferentes competencias necesarias para la vida y su desempeño académico, entendido como ese conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que van formando su identidad y su acción en el ambiente que le rodea.

Tabla 2*Características de la Mediación Pedagógica*

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN	AUTOR DE REFERENCIA
INTENCIONALIDAD	Se orienta hacia un objetivo formativo claro y significativo.	Feuerstein, Feuerstein & Falik (2010)
RECIPROCIDAD	Implica la interacción equilibrada entre docente y estudiante, es una relación bidireccional.	Feuerstein et al. (2010)
TRASCENDENCIA	Busca aprendizajes que trasciendan la situación inmediata y se apliquen en otros contextos.	Feuerstein et al. (2010)
ANDAMIAJE	El docente mediador ofrece apoyos que permiten al estudiante avanzar autónomamente.	Vygotsky (1979)
CARÁCTER DIALÓGICO	Se basa en la comunicación, la escucha activa e intercambio de significados.	Díaz Barriga & Hernández (2010)
DIMENSIÓN AFECTIVA	Atiende emociones, intereses y motivaciones como parte central del aprendizaje.	Camilloni (2007)
CONTEXTUALIZACIÓN	Adapta contenidos y estrategias a la realidad sociocultural y particularidades de los estudiantes.	Díaz Barriga (2003)

HUMANIZACIÓN

Reconoce al estudiante como protagonista del proceso, favoreciendo el desarrollo de competencias para la vida. Prieto Castillo (2000)

Nota. Esta tabla muestra las características generales de la medicación pedagógica a nivel general.

Emociones

El estudio de las emociones desde inicios del siglo XIX ha adquirido un lugar privilegiado en los procesos de investigación en diferentes áreas del conocimiento, su crecimiento exponencial en la última década y el momento de preponderancia en la actualidad por su análisis y comprensión, especialmente, desde un enfoque de educación emocional y formación en competencias emocionales, han permitido ampliar el panorama, por ende, entenderlas desde una perspectiva integral, que no son se relaciona con respuestas fisiológicas y de excitación orgánica, si no que están asociadas a estados cognitivos, procesos de comunicación, socialización y adaptación al ambiente. (Bjerg, 2019)

Uno de los primeros referentes en la materia es Charles Darwin, a partir de los planteamientos realizados en su libro “La expresión de las emociones en el hombre y los animales”, publicado en 1873, los cuales propendieron por la búsqueda de patrones universales, que llevarían a determinar la existencia de emociones básicas, entendidas como repuestas innatas ante diferentes situaciones, un mecanismo de supervivencia y con base en procesos evolutivos, aunque no se limita únicamente a estos aspectos.

Reconoce, además, elementos de aprendizaje del ambiente, resaltando que las expresiones y movimientos gestuales y corporales de las emociones cumplen una función comunicativa en la interacción entre las especies, importante en la transmisión de información

frente a situaciones cotidianas, por ende, asociadas a adaptaciones al medio, entre los que describe tres principios, (Velásquez & Rojas, 2009):

Hábitos útiles asociados. Hace referencia a una serie de acciones que, de forma directa o indirecta, bajo un estado mental determinado, se manifiestan para satisfacer una sensación o deseo; al inicio se cumplen de manera razonada, convirtiéndose paulatinamente en actos reflejos por costumbre y asociación.

Antítesis. Manifestación involuntaria de acciones o movimientos contrarios a una sensación o emoción, sin que necesariamente respondan a una función o utilidad.

Acción directa del sistema nervioso. Manifestaciones asociadas directamente a respuestas o excitaciones del sistema nervioso, independiente de la voluntad, reconocido y asociado como expresivo.

Por otra parte, influencia de la antropología y la sociología, por ejemplo, con la socióloga Russell (1979) y su modelo interaccional que comprende las emociones no sólo desde el campo biológico, sino, además, otorgándole un papel esencial a la influencia cultural y los factores sociales, según lo cual, las emociones están alimentadas de significados mediados por las normas sociales de comportamiento, frente qué y cómo se debe sentir en determinada situación o circunstancia, van orientando a los sujetos a modificar y adecuar su estado emocional en consonancia las creencias del entorno y reflejadas en prácticas o costumbres religiosas, leyes, manuales, entre otros.

En la misma línea, la filósofa Nusbaum (2001) reconoce que las emociones trascienden la base biológica y cuentan con una base cultural que permite a los sujetos, procesarlas mentalmente para dar una respuesta, generalmente mediada por las normas y acuerdos socialmente aceptados y las experiencias previas en la historia personal individual. La autora,

además, parte del reconocimiento que las emociones se dan en un proceso madurativo desde la primera infancia hasta la madurez, y es en los primeros años que se dan las pautas para la identificación, comprensión y manejo emocional en edades posteriores.

En su texto, “Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones” (Nusbaum, 2001), hace referencia a como los niños van realizando transacciones sutiles entre las diversas emociones, mediadas por la interacción que va estableciendo con el entorno, los objetos y sus necesidades, comprendiendo paulatinamente las dependencias e interdependencias que va suscitando en su cotidianidad con los adultos cercanos y/o cuidadores con los que establece vínculos afectivos y como estos no son objetos de su voluntad o de satisfacciones deseos, sino que existe una reciprocidad de amor y seguridad que le permite desarrollar recursos de agradecimiento y generosidad.

Al respecto, el autor Mora (2012) plantea que las emociones:

Son un motor que llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos de circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (sistema límbico) que nos mueve y nos empuja ‘a vivir’ en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. (p.14).

Resaltando que esta reacción conductual acompañada de respuestas del organismo ante situaciones de peligro o placer cumplen diferentes funciones entre las que se destacan:

Establecer bases para diferenciar situaciones de peligro o placer asegurando la supervivencia y la adaptación al medio.

Construir repertorios posibles para escoger respuestas adecuadas y útiles con relación acontecimientos del día a día, posibilitando la polivalencia y flexibilidad de las conductas o respuestas del organismo.

Mantener la curiosidad, el interés, atención y la motivación hacia el descubrimiento.

Propiciar nuevos elementos de comunicación entre las personas de manera rápida y efectiva lo que permite establecer lazos emocionales entre miembros de un grupo cercano.

Almacenar y abocar memorias de manera efectiva permitiendo un mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido que permita conectar al individuo con experiencias previas y asimilarlas con nuevos aprendizajes.

Toma decisiones de manera consciente por parte de las personas.

Por otra parte, el estudio realizado por el doctor Ekman (2003), en una comunidad de Papúa Nueva Guinea que no había tenido contacto con otros grupos sociales para el análisis de las asociaciones a partir de la identificación de emociones desde la observación de fotografías con variedad de expresiones faciales tomadas a personas con diferencias culturales y geográficas, le permitió determinar que las emociones son de carácter universal, basadas en reacciones fisiológicas diferenciadas, procesos de valoración inmediata y respuestas automáticas frente a una experiencia determinada y/o estímulo, mediada por una corta duración y por elementos de carácter evolutivo y personal, que aparece de forma espontánea y sin elección voluntaria.

Su planteamiento, centra la atención en establecer como las emociones tienen una función adaptativa con las tareas fundamentales de las personas que cambian la forma en que conciben la realidad desde la interpretación que hacen de los sucesos, como se adaptan a los que sienten y de qué manera afecta su bienestar de forma positiva o negativa. (Ekman, 2003)

Emociones Universales

De esta manera y partir de sus estudios transculturales realizados por Ekman (2003), determina que existen siete emociones básicas universales, que se dan en cualquier grupo social sin necesidad de aprendizaje y que comparten criterios descriptivos explícitos, precisadas a continuación:

Alegría. Es la emoción suscitada a partir de la interacción con situaciones, personas y/o estímulos que general placer sensorial, agrado, goce, éxtasis o satisfacción. Se manifiesta a través de gestos como la sonrisa, expresiones orales como gritos, risas, suspiros, exclamaciones y una sensación deliberada de sentirse enérgico, animado, cálido y receptivo. Su función está asociada a la socialización y la importancia del establecer relaciones interpersonales y contacto con los demás.

Ira. es la manera en que se reacciona frente la interferencia deliberada, la injusticia, la ira de otra persona, la imposibilidad de perseguir un objetivo o frente a un trato injusto (abandono, traición, rechazo), entre otros; se manifiesta desde la insatisfacción hasta las amenazas y/o agresiones, acompañada generalmente por sensaciones como sudoración, tensión muscular y cambios en la temperatura corporal.

Asco. surge como una respuesta de aversión, repulsión y toxicidad hacia algo ofensivo, desagradable, venenoso o contaminante, asociado a lo que percibimos con nuestros sentidos y a la apariencia, actuar o pensar de los demás. Se manifiesta a través de actitudes de repugnancia o disgusto, acompañada por gestos o reacciones corporales como sensación de náuseas y vomito, sonidos con boca y garganta. Su función adaptativa principal es alejarse, bloquear o eliminar cosas potencialmente dañinas para el bienestar general.

Miedo. Aparece ante la amenaza de daño físico, emocional o psicológico de carácter real o imaginario, depende de tres factores intensidad, tiempo y afrontamiento que nos protege ante un peligro en aras de la supervivencia. Se manifiesta por medio de estados de sorpresa, ansiedad, angustia, pánico, nerviosismo o acciones de luchar, huir o congelarse, acompañado de sensaciones como dificultad para respirar, temblor, sudoración, gritos, deseos de huir, tensión.

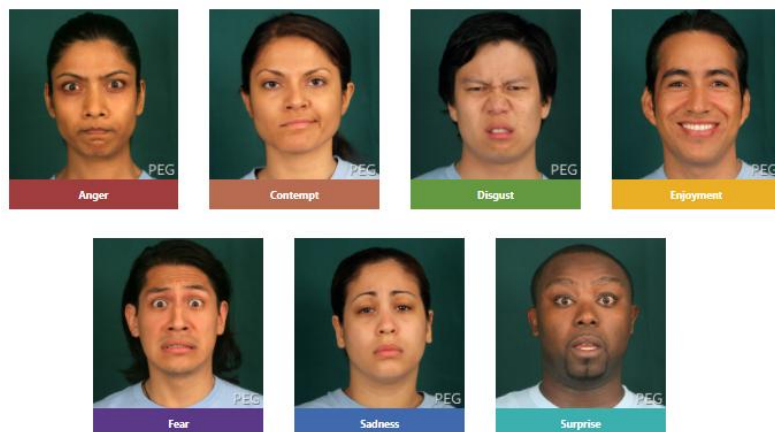
Tristeza. Es la emoción como resultado de la pérdida de alguien o algo significativo en la vida individual o colectiva, la incapacidad para afrontar situaciones, rechazo, despedidas, decepciones y/o respuestas inesperadas a expectativas, anhelos y objetivos, teniendo como función básica reconocer la necesidad de recibir ayuda o consuelo. La manifestación de la tristeza se asocia con posturas agachas encorvadas y cabizbaja, mirada pérdida, llanto, presión en el pecho, generalmente en soledad o búsqueda de confort en otros.

Sorpresas. Respuesta emocional resultante del encuentro con sonidos, movimientos, reacciones, gestos repentinos e inesperado, es la más breve de las siete emociones y cumple la función de centrar la atención para determinar sucesos presentes y evaluar si implica peligro o no. Se manifiesta a través de sobresaltos, sentido de atención, alerta o distanciamiento.

Desprecio. La emoción menos investigada hasta el momento es el sentimiento de aversión y superioridad generada por el juzgamiento o indignación frente a acciones inmorales realizadas por otras personas, asociados generalmente a la confirmación del estatus y la seguridad en los diferentes ámbitos de la vida. Se manifiesta a través de sensaciones de ira o placer, dependiendo su motivación, así, se encuentran posturas, gestos y expresiones de incomodidad, tensión, vergüenza, satisfacción, burla, entre otros.

Figura 1

Expresiones Faciales de las Emociones Universales



Nota. Expresiones faciales de emociones básicas según la clasificación de Paul Ekman.

Adaptado de Universal Emotion, por P. Ekman, s. f.

Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional fue introducido por los psicólogos Salovey & Mayer (1990), quienes la definen como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás, regularlas, discriminarlas y utilizar esta información para orientar las acciones y el pensamiento. Está constituida por cinco habilidades básicas que constituyen la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional, esto permite a los individuos reconocer, nominar, usar, comunicar, dirigir y modular de forma eficaz su comportamiento con relación a las situaciones del día a día y su interacción con el entorno social, cultural y natural.

Entre los elementos constitutivos de la inteligencia emocional dentro de esta perspectiva, se destacan, según Dueñas (2002):

Reconocer las propias emociones. Habilidad para nombrar y apreciar las propias emociones, en el sentido de saber por qué y cómo sentir ante determinada situación, haciéndose consciente de las mismas.

Saber manejar las emociones. Habilidad para conducir, controlar y manejar las reacciones emocionales, sustituyendo el comportamiento primario por formas aprendidas socialmente, además de adoptar una respuesta más adecuada ante las circunstancias dadas.

Utilizar el potencial existente. Habilidades asociadas a cualidades como la perseverancia, la motivación, la tolerancia al fracaso y la confianza en sí mismo, encaminado a potenciar los resultados en los procesos de carácter social, escolar, laboral y personal.

Saber ponerse en el lugar de los demás. Habilidad para interactuar socialmente de forma positiva, asociado a la capacidad para comunicarse asertivamente, predisposición a la escucha activa, la empatía y la comprensión de los pensamientos y sentimientos del otro.

Crear relaciones sociales o facilidad de establecer relaciones interpersonales. Habilidad para establecer relaciones interpersonales, basadas en la capacidad para resolver conflictos personales de forma adecuada, captar estados de ánimo de los demás y búsqueda de estrategias para favorecer climas de convivencia y socialización en diferentes ambientes sociales.

Posteriormente, Goleman (1995) retoma el concepto y lo extendió, destacando la importancia de las emociones en los diferentes aspectos de la vida; así, establece que la inteligencia emocional es una forma de interactuar, conformada por una serie de habilidades que permiten controlar los impulsos, tomar conciencia de sí mismo, responder positivamente a las situaciones, motivarse al alcance de logros; además de consolidarse habilidades sociales de empatía, compasión y altruismo en mejoramiento de las relaciones interpersonales.

A partir de esta concepción, el autor destaca cinco aspectos categóricos en el desarrollo de la inteligencia emocional, como son la conciencia emocional, el autocontrol y la motivación, las cuales dependen directamente del sujeto, constituyéndose en el propio yo; y la empatía y la habilidad social asociadas a las relaciones con los demás, por ende, en la competencia social;

finalmente, un conjunto de características fundamentales para alcanzar el éxito personal y un desempeño sobresaliente en la vida.

Desarrollo Socio Afectivo

Teoría Psicosocial de Erick Erickson

Desarrollo socio afectivo juega un papel importante en la consolidación de la personalidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autonomía para relacionarse de manera armónica con los demás, de esta forma se va logrando crear una manera personal de vivir sentir y expresar emociones, frente a los objetos y las personas del mundo exterior. Paulatinamente el niño va logrando su desarrollo afectivo a través de diferentes manifestaciones, especialmente con las personas más cercanas que los llevan a asumir transformaciones del medio exterior.

Según el psicólogo Erikson el desarrollo socio afectivo de los niños de 3 a 6 años, lo denomina tercera crisis, iniciativa vs culpa, esta etapa se caracteriza por ser el tiempo de transición de la infancia a la edad escolar, donde el niño se debate entre la dependencia y la independencia, logrando de esta manera el desarrollo paulatino de su autonomía. según este autor se puede destacar los siguientes comportamientos:

Gusto por sentir el control de las situaciones. El niño pone a prueba sus capacidades, practicando y afianzando el control de sus emociones, expresando de manera espontánea a través del lenguaje, sus necesidades.

Necesidad de controlar las situaciones. Los niños descubren el control que pueden ejercer sobre los objetos, las situaciones y/o las personas, lo cual les da seguridad y poder.

Necesidad de ser reconocido. En esta etapa el niño se considera el centro de atención de su entorno sociocultural, por esta razón asume comportamientos como necesidad de ser el

primero, deseos de ganar, necesidad de ser querido y admirado, niega y no acepta críticas fácilmente, es caprichoso y dominante.

Asume responsabilidades respecto a sus intereses propios. El niño en esta etapa desarrollar conciencia y responsabilidad sobre los hechos importantes, son expresados por medio de misiones y tareas realizadas en la casa, el colegio, los juegos y ambientes sociales.

Sensible. El niño de esta etapa posee emociones intensas que son expresadas espontánea y libremente, por tal razón, algunas de sus actitudes pueden ser: disgustarse con facilidad, ser terco, irritarse fácilmente y ser egoísta.

Desarrollo de la autonomía. Caracterizado por tres comportamientos importantes como son: La insistencia en hacer todo por sí mismo, muestra de exigencia y apego a sus padres.

Descubrimiento del funcionamiento del mundo. Durante esta etapa, el niño descubre su entorno y los objetos que lo conforman, creando formas para influir y actuar en el medio, la característica más sobresaliente es la fantasía.

Independencia. Actitudes y comportamientos manifestados por el niño para construirse como un ser único y diferente.

Dependencia. Actitudes y comportamientos manifestados frente a la necesidad de recibir cuidados, afectos y protecciones por parte de su entorno afectivo cercano.

Así mismo, durante esta etapa, el juego constituye una actividad clave en su desarrollo, algunas de sus funciones son: estimular, divertir expresar, experimentará cambios por sí mismo, satisfacer su curiosidad y seguridad, promover el crecimiento de capacidades sensoriales y habilidades físicas, practicar extender habilidades intelectuales.

Se visibilizan durante esta etapa, la práctica de diferentes juegos como de placer sensorial, juegos con movimiento, juegos brusco y dramático.

Estadios Afectivos de Piaget

Según Jean Piaget, el desarrollo afectivo es un proceso organizado y gradual, está en consonancia con el desarrollo cognitivo, compartiendo los mismos mecanismos de asimilación, acomodación y equilibración, haciendo énfasis en que el pensamiento está permanentemente motivado, orientado o regulado por emociones, intereses, deseos y valores. Propone su entendimiento desde la definición de seis estadios que evidencian cómo las emociones evolucionan desde formas biológicas e impulsivas hasta estructuras simbólicas, morales e ideales.

Primer estadio afectivo (Nacimiento a los 2 años): Se denomina de los dispositivos hereditarios y corresponde a las formas más primitivas e innatas, manifestándose a partir de los reflejos, las necesidades biológicas y las tendencias instintivas como el hambre, el sueño, la succión, la búsqueda de contacto o la huida del dolor y permiten a las personas adaptarse a las condiciones del entorno en el que se interactúa. Piaget, (2005).

Un elemento diferenciador a los demás estadios es que no involucra una conciencia emocional elaborada, sin embargo, establece las bases funcionales para la aparición de intenciones, deseos y sentimientos más diferenciados que caracterizarán los estadios posteriores.

Segundo estadio afectivo (2 meses a 2 años): Correspondiente a los afectos perceptivos y se caracteriza por la aparición de respuestas emocionales vinculadas a las percepciones sensoriales del entorno. En esta etapa, el niño no solo responde desde lo instintivo, inicia con la experimentación del placer, no placer, agrado o rechazo ante estímulos visuales, auditivos, táctiles, entre otros.

Así las emociones aparecen paralelamente con el desarrollo de los esquemas sensoriomotores, permitiendo una valoración afectiva más valiosa de las experiencias diarias, aunque sin una representación simbólica o una comprensión reflexiva. En esta fase, el niño puede

manifestar alegría ante la presencia de una figura familiar o temor frente a un sonido fuerte, pero sin una explicación del porqué de esas emociones (Piaget, 2005).

Tercer estadio afectivo (1 año a 3 años): Determinado como los afectos intencionales y es un cambio significativo en el desarrollo emocional del niño dado que se caracteriza por la aparición de deseos dirigidos. En este punto el niño comienza a orientar sus acciones que implican anticipación, elección y persistencia; aparecen afectos como la frustración ante el fracaso, la alegría por el logro o la impaciencia frente a un obstáculo, indicando que la afectividad va adquiriendo intencionalidad.

Cuarto estadio afectivo (2 años a 7 años): Es el asociado a los afectos intuitivos, se desarrolla paralelamente al surgimiento de la función simbólica y del pensamiento intuitivo. Acá el niño es capaz de imaginar, representar y dramatizar emociones mediante el lenguaje, el juego simbólico y las relaciones sociales; se caracteriza por la manifestación de sentimientos interindividuales como el orgullo, la vergüenza, la envidia, la simpatía o los celos, los cuales implican cierta conciencia del otro como sujeto de emociones y expectativas. (Piaget, 2005, p. 49).

Al estar asociado al desarrollo de la función simbólica, permite al niño anticipar emocionalmente situaciones, atribuir afectos a otros e incluso elaborar fantasías emocionales a través de juegos de roles o en conversaciones, haciendo uso de expresiones como “me gustaría” o “me dolió”. En esta etapa, las emociones adquieren una dimensión narrativa y comunicativa.

Desde esta perspectiva, los niños de 5 a 6 años se encuentran en una etapa fundamental en el desarrollo emocional, allí, las emociones transitan de las reacciones inmediatas para convertirse en expresiones simbólicas, comunicativas y socialmente significativas; su capacidad para expresar mediante el juego y el lenguaje sus emociones en conexión con experiencias cotidianas van permitiendo avanzar en la autorregulación emocional.

Lo anterior evidencia la importancia de generar escenarios y espacios intencionados para enriquecer el vocabulario emocional, promover la empatía, el diálogo encaminado a nombrar, comprender y gestionar

Mecanismos del Desarrollo Emocional de Manfred Holodynski

Según de Holodynski, las emociones son como un sistema psicológico funcional compuesto por cuatro componentes interrelacionados: evaluación, expresión, regulación corporal y sentimiento, los cuales funcionan sincrónicamente para moderar las acciones de acuerdo con motivos personales y la disposición para actuar ante situaciones significativas (2009).

De esta manera, el desarrollo emocional se entiende como un proceso complejo que puede abordarse a partir de diferentes dimensiones. La primera de ella, referida a la calidad de las emociones, refiriéndose a las nuevas formas en que los individuos manifiestan sus emociones; en el caso de los bebés, las emociones son precursoras y son reacciones básicas como el llanto, los sobresaltos o la sonrisa endógena, las cuales no están asociadas a evaluaciones cognitivas conscientes, pero que, dada la interacción social con cuidadores o adultos, se convierten con el tiempo en emociones funcionales diferenciadas como el enfado, el miedo, la tristeza, la alegría.

La segunda dimensión es la regulación de las emociones y se relaciona especialmente con la transición de lo intrapersonal a lo interpersonal. En las primeras etapas de la vida depende de la intervención del adulto y están para provocar acciones de atención; posteriormente el niño aprende a utilizar sus emociones como guía para actuar, desarrollando su capacidad para controlar progresivamente sus impulsos, tolerar la frustración y comprender las normas sociales.

La tercera dimensión se denominada la forma expresiva de las emociones y las cuales se realizan mediante expresiones faciales, gestos, postura corporal, tono de voz, entre otros. En los primeros años, las expresiones emocionales son generalmente intensas, abiertas y difíciles de

controlar, no hay separación clara entre lo que el niño siente y lo que muestra. Sin embargo, con el tiempo, se desarrolla la capacidad de modular la expresión emocional, con lo que el niño es capaz de disimular una emoción, exagerarla o fingirla en función de normas o en contextos particulares.

Esta capacidad se construye a partir del aprendizaje cultural y la internalización de reglas expresivas conocidas como “reglas de exhibición” que varían de una cultura a otra, permitiendo al niño adaptarse a las expectativas sociales de su entorno.

Finalmente, la dimensión relación entre las emociones y otras funciones psicológicas superiores, como el pensamiento, el lenguaje y la conciencia del yo, de gran importancia dado que es la evolución de las emociones como reacciones automáticas para constituirse en “eventos” que son susceptibles de ser nombrados, reflexionados y regulados cognitivamente. El niño aprende a hablar sobre sus emociones, a pensar sobre ellas y a vincularlas con sus experiencias. (Holodynski, 2009).

Etapas de Desarrollo Emocional.

Etapas emociones precursoras en el neonato (Nacimiento a 3 meses). Se caracteriza por respuestas biológicamente determinadas (Necesidades inmediatas) y se activan por estímulos intensos, son cinco, angustia, disgusto, sobresalto, interés y placer endógeno, su principal expresión es a través del llanto, fruncir el ceño y abrir los ojos y responde a necesidades físicas inmediatas o a estímulos ambientales básicos.

En esta etapa el adulto cuidador o principal vínculo es quien interpreta las señales y responde, siendo la base para los procesos de correulación que permitirán el desarrollo emocional autónomo en un futuro.

Etapla diferenciación de emociones en la infancia (3 meses a los 2 años). Inicio en proceso de diferenciación de las emociones, mediante la correulación, los adultos cercanos reflejan expresiones emocionales del niño con gestos, verbalización y acciones que, de forma intuitiva, ayudan a formar asociaciones entre ciertos estímulos, sus reacciones corporales y el contexto social, lo que se conoce como espejo afectivo, favoreciendo que las emociones sean más organizadas, específicas y funcionales.

Lo anterior potencia el repertorio emocional funcional que incluye emociones como alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa y afecto, al tiempo que adquiere una variedad de acciones para satisfacer sus propios motivos.

Etapla de emergencia de la autorregulación (2 años a los 5 años). Es la transición hacia la regulación intrapersonal de sus emociones, lo que significa que comienza a utilizar sus propias expresiones emocionales no solo como señales para los demás, sino como señales para sí mismo y está profundamente relacionado con la experiencia social. El niño aprende, por ejemplo, que ser felicitado por completar una tarea con éxito genera placer (orgullo), mientras que ser reprendido por un comportamiento inadecuado produce malestar (vergüenza). Por otra parte, el niño aprende a identificar emociones y utilizar herramientas conductuales o simbólicas para controlarlas.

Etapla de internalización y control expresivo (6 años a los 10 años). Existe una mayor internalización de los signos expresivos, las emociones comienzan a volverse más privadas y menos visibles para los demás, hay un aprendizaje asociado a reducir la intensidad de sus expresiones cuando están solos o cuando no desean mostrar lo que sienten. Además, esta etapa se caracteriza por un crecimiento en la capacidad reflexiva sobre las emociones, el niño puede hablar de lo que siente, anticipar consecuencias emocionales, entender las emociones ajenas y aplicar estrategias cognitivas.

Educación Emocional

Actualmente el papel de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje se ha convertido en un eje fundamental en las tendencias para la formación integral de los estudiantes, la importancia de desarrollar las dimensiones cognitiva comportamental y emocional de manera articulada ha propendido por el planteamiento de estrategias y propuestas pedagógicas que ayuden a formar competencias emocionales y habilidades sociales en pro del mejoramiento de la construcción de la identidad y el establecimiento de relaciones interpersonales .

De esta manera Bisquerra (2007), define a la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 243)

A partir de esta definición Bisquerra (2007) formulan un modelo para el desarrollo de las competencias emocionales, conformado por cinco grandes componentes:

Conciencia emocional. Entendida como la capacidad para ser consciente de las propias emociones, incluyendo la habilidad para identificar el clima emocional del entorno en el que interactúa; integrando la habilidad para reconocer las emociones propias, nombrarlas, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Regulación emocional. Propende por desarrollar estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas; para ello, se debe contar con la habilidad para expresar de forma apropiada las emociones, regular la respuesta emocional con relación al conflicto.

Autonomía emocional. Se asocia especialmente con la autogestión emocional, integrado microcompetencias como la autoestima, la automotivación, la autoeficiencia, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.

Competencia social. Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales positiva, demostrando dominio en aspectos como buena comunicación, respeto, actitudes prosociales, asertividad y empatía, lo que permite manejar correctamente los conflictos y aportar responsablemente a la vida en comunidad.

Competencias para la vida y el bienestar. Capacidad para asumir comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

Figura 2

Competencias Emocionales



Nota. Modelo de competencias emocionales que incluye conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida. Tomado de Psicopedagogía de las emociones, por Bisquerra & M. Pérez, 2007, p. 70, Editorial Praxis.

Educación Inicial

Esta categoría se aborda desde la conceptualización de la educación preescolar en el sistema educativo colombiano y como su propósito máximo está alineado con la presente

investigación, ofreciendo un marco referencial y contextual de la importancia del estudio en el ambiente educativo, dado que amplía la concepción de la educación preescolar a una dimensión más amplia e intencionada.

Desde esta perspectiva, la educación preescolar es definida como aquella etapa formativa del ser humano entre los 3 y 6 años de edad, mediante la cual estimula, afianza y desarrolla habilidades y competencias propias de las dimensiones intelectual, socio – afectiva, comunicativa, corporal y estética en un ambiente escolar, caracterizado por el aprendizaje activo por medio de la manipulación y exploración de materiales y espacios organizados detalladamente. (MEN, 1997).

Su objetivo primordial es la búsqueda y consolidación de una identidad personal que permita al niño equilibrar los conceptos adquiridos y experiencias vivenciadas en la familia y/o diferentes ambientes sociales con el propósito de alcanzar una formación integral.

Por otra parte, según el MEN (2014), en su serie de orientaciones pedagógicas ha determinado que la educación inicial no debe entenderse únicamente como una preparación para la educación formal, sino como una etapa fundamental en sí misma, en la que los niños y niñas desarrollan habilidades emocionales, sociales y cognitivas, especialmente centradas en la construcción de la identidad en relación con los otros, comunicar activamente sus ideas, sentimiento y emociones desde la representación, imaginación y construcción de su realidad; la exploración del mundo para comprenderlo y apropiarlo desde sus características particulares.

Principios Pedagógicos

La educación preescolar se cimienta sobre un modelo educativo integro, flexible y dinámico que respeta el desarrollo del niño, sus características socio – culturales y los

lineamientos dados por las diferentes disciplinas. Por tal razón se presentan a continuación algunos de sus principales fundamentos:

Práctica educativa conceptualizada en perspectivas psicopedagógicas que resalten la socialización, comunicación, construcción de conocimiento, lúdica, arte, y expresión corporal.

Esquema curricular que permita la transversalidad e interdisciplinariedad de contenidos y acciones.

Ejecución de acciones pedagógicas que procuren la experimentación, interacción, planteamiento y solución de problemas mediante ejes temáticos interesantes.

Planteamiento de objetivos con relación a las necesidades e intereses de la población estudiantil.

Secuencialidad de contenidos, sustentado en el desarrollo evolutivo y sus dimensiones.

Organización de ambientes educativos con variedad de recursos, espacios y acciones.

Formación integral del niño de 3 a 6 años.

Fomento de acciones pedagógicas que propicien el aprendizaje para la vida.

Dimensiones del Ser Humano

El desarrollo integral del ser humano responde a una serie de características esenciales en las múltiples formas de actuación en el entorno en el cual interactúa, estas van desde el arte, deporte, lúdica, cognición, socialización, comunicación hasta el reconocimiento de su ser interior, la admiración por un ser espiritual, la comprensión de normas morales y cívicas, entre otras. Por tal motivo, se proseguirá a describir cada una de las dimensiones para seguir sustentando con mayor profundidad la educación preescolar y el diseño de la presente propuesta pedagógica. (MEN, 1997).

Dimensión socio – afectiva. La presente dimensión resalta la importancia de los procesos de socialización y afectividad, en especial la forma en que el ser humano construye paulatinamente su identidad personal conformada por el actuar, pensar, juzgar, vivir, discernir, sentir y expresar emociones, sentimientos frente al entorno natural y socio – cultural.

Dimensión corporal. Esta dimensión hace referencia a la posibilidad del ser humano por conocer, apropiarse y accionar su esquema corporal en la exploración y manipulación de múltiples escenarios y recursos; a través de ella logra construirse como persona, preservar la vida, expresar ideas y opiniones, sensibilizarse por el ambiente, practicar hábitos encaminados a la salud y el cuidado personal, coordinar sus pensamientos y acciones; teniendo en cuenta elementos de carácter fisiológico (peso, talla y estatura) y psicomotor (coordinación, equilibrio, agilidad, velocidad, dirección, postura y posición).

Dimensión cognitiva. Se define como la capacidad del ser humano para comprender y transformar su realidad mediante el establecimiento de relaciones y esquemas mentales, contruidos por medio de la interacción cotidiana con el medio en el que está inmerso. A su vez, se constituye como la posibilidad máxima para percibir, sentir, atender, motivar, memorizar, representar y plantear nuevas acciones e ideas frente a las vivencias cotidianas.

Dimensión comunicativa. Está relacionada con el dominio del lenguaje, orientada especialmente a comunicar conceptos e ideas sobre construcciones mentales que el niño realiza de experiencias, personas, fenómenos y objetos de la realidad; busca además significar el mundo, elaborando y dinamizando la información adquirida con el propósito de interactuar con mayor calidad frente a sus pares.

Dimensión estética. Es la posibilidad humana por apropiarse la realidad mediante un lenguaje artístico y estético, caracterizado por altos niveles de percepción, sensibilidad, valor,

placer, gusto, creatividad e imaginación; convirtiéndose en la habilidad alterna capaz de comprender el entorno desde una perspectiva divergente donde imágenes, símbolos, signos, representaciones y gráficos recobran un papel protagónico por dar soluciones a problemas de diferente índole, expresar opiniones, sentimiento e ideas.

Dimensión espiritual. La presente dimensión convoca el enorme interés de la persona por vislumbrar y entender la presencia de un ser espiritual y el establecimiento de una relación directa con el mismo; en ella se logra movilizar los aspectos más profundos del carácter humano como la subjetividad, conciencia, moralidad, apego, dignidad, libertad, espíritu, alma e interioridad.

Dimensión ética. Reúne el aprendizaje de valores, normas, reglas y leyes que le permiten al individuo clasificar, optar e inferir por el sentido verdadero de las cosas en determinado contexto; respetando las costumbres e ideologías de su grupo social en torno al cual elabora un esquema único de respuestas morales y éticas basadas en un código comportamental aceptado por otros.

Pilares de la Educación Preescolar

Los avances técnicos y políticos configuran el marco de construcción del concepto de educación inicial que actualmente se organiza y desarrolla con elementos adicional que propenden por una visión oportuna, coherente y pertinente en la que ha adquirido componentes adicionales que garantizan una atención integral que potencie el desarrollo infantil generando oportunidades que según el MEN (2014), permitan a los niños y niñas "jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios" (p. 77).

Razón por la cual, ha establecido cuatro pilares esenciales o actividades rectoras que transversalizan el trabajo pedagógico como son:

El arte: concebida como una herramienta fundamental que permite a los niños y niñas expresar sus emociones, pensamientos e ideas a través de diferentes lenguajes simbólicos como la música, la plástica y la expresión corporal, potenciando a su vez, el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y el pensamiento crítico, la identidad, el sentido de pertenencia cultural, otorgándoles su lugar como sujetos de derecho, y la oportunidad para pensar en mundos posibles desde sus particularidades. (MEN, 2014).

El juego: Entendida como una actividad fundamental que permite a los niños y niñas desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en un entorno de exploración y experimentación seguro y confiable estructurado; por tanto, "el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida" (MEN, 2014, p. 75), lo que significa que puede establecerse como una estrategia pedagógica clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque resalta la necesidad de generar espacios de expresión y toma de decisiones en experiencias lúdicas, promoviendo su autonomía y la creatividad, lo que confiere un papel protagónico a los niños y niñas en esta etapa de formación.

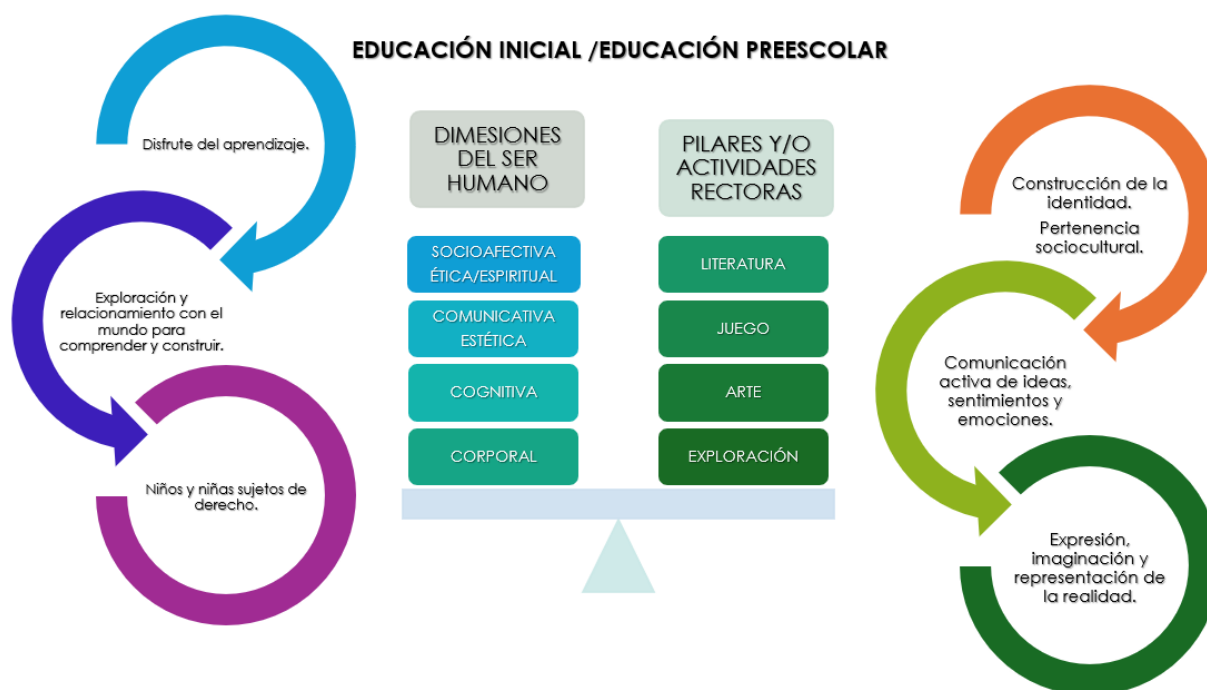
La exploración del medio: Según el MEN (2014):

Explorar el medio es una de las actividades más características de las niñas y los niños en la primera infancia. Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. (p. 13).

En este sentido, los ambientes deben ser enriquecidos intencionalmente para promover el desarrollo de procesos de pensamiento, reconocer su capacidad para resolver problemas.

La literatura: Se reconoce como una herramienta primordial en la educación inicial, permite a los niños y niñas construir identidad, ampliar el lenguaje y desarrollar la imaginación; el juego con palabras, narraciones, historias, cantos, rimas entre otros abre un mundo de posibilidades que favorece notablemente la construcción del pensamiento y la creatividad, desde la riqueza de expresiones, símbolos y signos los niños y niñas dan voz a sus vivencias y exploran nuevas formas de comunicar con sentido y significado no solo desde la influencia del adulto, sino desde su propia percepción de la realidad.

En este orden de ideas, "Las niñas y los niños se valen de la literatura para expresar emociones, compartir experiencias e imaginar mundos que no existen en el aquí y ahora" (MEN, 2014, p. 16). Los diálogos y conversaciones alrededor de personajes y sus situaciones, les permite identificarse, compartir emociones básicas, leer y escenificar situaciones, explorar el mundo de manera simbólica, conectar vivencias, formular preguntas, descubrir alternativas y construir nuevos significados que paulatinamente se convierten en una experiencia afectiva reveladora.

Figura 3*La Educación Inicial/Educación Preescolar*

Nota. Figura elaborada por la autora a partir de conceptos relacionados con la educación inicial y sus dimensiones.

Finalmente, hablar de la educación inicial en el sistema educativo colombiano desde el sector público, en instituciones donde se ofrece únicamente el grado transición en el anterior marco, supone un reto a la comunidad educativa, donde las alternativas pedagógicas y las apuestas investigativas deben integrar varios elementos, y que, en el caso particular, propende por dar voz a los niños y niñas como sujetos de derechos, desde la expresión de sus emociones a través de la literatura.

Metodología de la Investigación

Tipo de Investigación

La presente investigación es predominantemente de tipo cualitativo, entendido por Hernández (2018), como un proceso inductivo que permite explorar, describir y generar nuevas teóricas a partir del planteamiento de preguntas sobre hechos de la realidad; se basa en la interpretación y análisis de los datos recolectados desde la reconstrucción que hace el investigador de las interacciones, relaciones, puntos de vista, significados y expectativas que los participantes perciben y experimentan frente a los fenómenos de su cotidianidad.

Este tipo de investigación además centra su atención en el estudio de las personas y sus expresiones en el contexto natural y social en el que se desenvuelven, permitiendo al investigador, vincularse y recopilar la información necesaria para la comprensión particular del fenómeno desde las voces de los participantes, analizando e interpretando las percepciones con relación a la problemática o situación vivenciada, a través de diferentes narrativas escritas, verbales y audiovisuales que le permiten paulatinamente construir de forma inductiva el conocimiento del tema desde la exploración, descripción e interpretación del mismo.

Así, la investigación, “resulta apropiada cuando como investigador se interesa el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscas una perspectiva cercana de los participantes” (Hernández, 2018, p. 400).

Esta investigación sobre cómo la literatura infantil favorece la expresión de las emociones básicas en niños y niñas de preescolar, busca indagar y analizar como la interacción con diferentes expresiones literarias promueven la comunicación y narración de experiencias asociadas a la alegría, la enojo, el miedo y la tristeza de los niños de grado transición cero tres del Jardín Infantil

Mickey, de la Institución Educativa Departamental Alfonso López Pumarejo Nemocón, desde la escucha, recepción, comprensión y creación de producciones comunicativas, gráficas y artísticas.

Enfoque Investigativo

En el desarrollo predominantemente cualitativo de la presente investigación se plantea un enfoque de corte fenomenológico - hermenéutico, orientado a la interpretación de las experiencias, percepciones y significados que le otorgan los niños y niñas a las emociones en las relaciones que establecen en el día a día y su incidencia en el proceso de aprendizaje significativo, mediado por la literatura infantil. De esta manera, Martínez (2018), establece que este enfoque permite al investigador trabajar directamente con las declaraciones de los participantes y sus vivencias, buscando explorar, describir y comprender la perspectiva común que tiene un grupo de individuos ante un determinado fenómeno.

En el mismo sentido, el autor afirma, que la esencia del enfoque se concentra en la experiencia compartida producto de la interacción dinámica de los participantes con el fenómeno investigado y como el investigador a partir de la recolección de la información desde la observación, las entrevistas, grupos de enfoque, revisión documental, grabaciones en audio - vídeo y registro en diario de campo, propende por un estudio reflexivo de las categorías y temas centrales del fenómeno. (Martínez, 2018)

A este respecto, el presente estudio pretende describir y entender como la literatura infantil incide en la expresión y comprensión de las emociones básicas de los niños, analizando los discursos y visiones de los participantes en la búsqueda de significados que permitan diseñar una propuesta, a partir del establecimiento de relaciones entre las dinámicas de aprendizaje y los propósitos de formación de la primera infancia en el entorno particular de la comunidad.

Procedimiento

Fases

Para dar respuesta a la pregunta propuesta en la presente investigación, se plantearon y desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1: Revisión documental. En la presente fase se realizó una lectura detallada de documentos y antecedentes teóricos y conceptuales abordados en investigaciones, artículos, tesis y libros relacionados con el estudio de la educación emocional, la educación inicial, la educación familiar y el aprendizaje significativo, integrado al diseño, implementación y valoración de propuestas educativas, pedagógicas y/o didácticas que vincularan activamente estas categorías.

Fase 2: Lectura y acercamiento general al contexto. Durante esta fase se identificaron las condiciones sociales, culturales y académicas, así como el reconocimiento de las características particulares de los participantes en el estudio. Por otra parte, se realizó la presentación del proyecto a los directivos docentes y comunidad educativa involucrada, solicitando la autorización para su implementación, beneficios, ventajas, limitaciones y proyecciones a corto y mediano plazo.

Además de hacer entrega de los consentimientos y asentimientos informados a los padres de familia interesados en participar con sus hijos en la investigación.

Fase 3: Definición de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos. A partir del establecimiento de categorías de análisis sobre emociones básicas, primera infancia, currículo en educación preescolar, literatura infantil, cuentos, taller literario se establecieron las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Fase 4: Recolección de la información. A partir de la implementación de talleres de exploración y creación literaria y grupos focales, observación y seguimiento en diario de campo

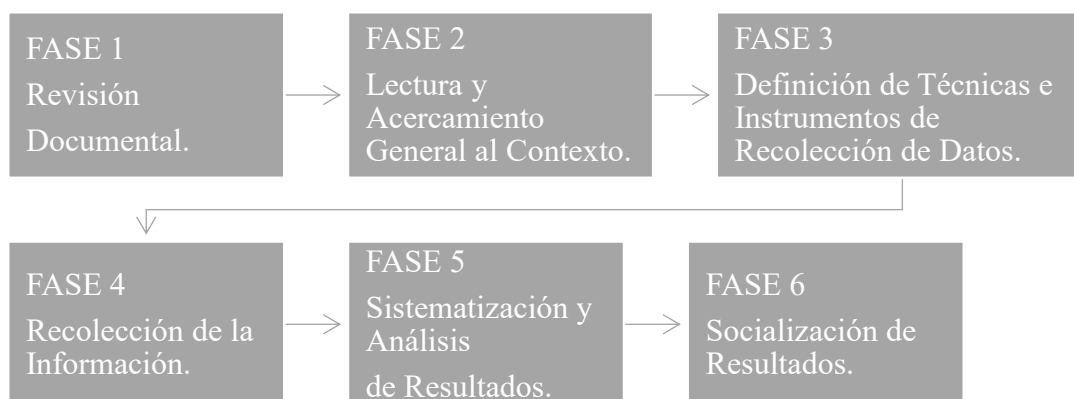
de respuestas, actitudes y expresiones de los participantes a través del registro semanal de fotografías, audios, registros escritos de su involucramiento con expresiones literarias enfocadas en el reconocimiento, percepción, expresión y entendimiento de las emociones básicas.

Fase 5: Sistematización y análisis de resultados. Mediante técnica de procesamiento de lenguaje natural, se realizó la categorización, comprensión y conclusión sobre los datos obtenidos en la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos a fin de construir la base de resultados para su interpretación.

Fase 6: Socialización de resultados. Durante la presente fase se dio a conocer una publicación impresa a la comunidad educativa de la Sede Jardín Infantil Mickey y los participantes de la investigación, el resultado de las producciones comunicativas, gráficas y artísticas resultado de la implementación de los talleres literarios.

Figura 4

Procedimiento de la Investigación



Nota. Diagrama elaborado por el autor que describe las fases del procedimiento metodológico: desde la revisión documental hasta la socialización de resultados.

Contexto Institucional

Contexto Geográfico

La sede Jardín Infantil Mickey perteneciente a la Institución Educativa Departamental Alfonso López Pumarejo, es una entidad educativa de carácter público, ubicada en zona urbana del municipio de Nemocón, en la región de la Sabana centro del departamento de Cundinamarca; sus límites geográficos se definen así: Por el norte con el municipio de Tausa; al oriente con el municipio Gachancipá; al sur con el municipio de Zipaquirá y el occidente con el municipio de Cogua. Cuenta con una población total de 17.093 habitantes distribuidos en su casco urbano y once veredas.

Figura 5

Ubicación Geográfica Municipio de Nemocón



Nota. Mapa que muestra la ubicación del municipio de Nemocón en el departamento de Cundinamarca, Colombia. Tomado de Wikipedia (2020).

Esta sede ofrece el servicio educativo a niños y niñas de 5 y 6 años de edad, provenientes en su mayoría de barrios propios del casco urbano (Centro, San Rafael, Divino Niño, Conjunto

Zafiro, Rubí, Turquesa, El Futuro, Villa Luz, San José de la Vega, entre otros). La mayor parte de las familias son de tipo nuclear, monoparental y compuesta, pertenecientes al estrato socioeconómico uno, dos y tres, habitantes de casas y/o apartamentos con acceso a servicios básicos domiciliarios (agua, luz, alcantarillado y recolección de basuras). La mayoría de los hogares cuenta con acceso a internet desde los datos móviles. Gran parte del grupo de padres de familia posee un nivel educativo de media secundaria, son trabajadores en el sector de la floricultura, la seguridad, la ganadería y el comercio; por lo que sus horarios laborales son extensos y el cuidado de los menores está a cargo de terceros, familiares o hermanos mayores.

Contexto Administrativo

La institución educativa, cuenta con once sedes, la principal ubicada en el casco urbano del municipio y atiende a niños en los niveles de básica secundaria y media; dos sedes de básica primaria Sede Gabriela Mistral y Sede Eduardo Santos; siete sedes rurales; y la sede de preescolar Jardín Infantil Mickey; cada una de las cuales cuenta con una infraestructura adecuada para la atención de los procesos de educación dispuestos por la ley.

El servicio educativo y la ejecución de cada una de sus gestiones (académica, comunitaria, directiva y administrativa) se direcciona a partir de las orientaciones y directrices dadas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Cundinamarca.

Contexto Académico

Su horizonte institucional se enmarca en la adopción de un enfoque educativo de carácter humanista, bajo los principios rectores del modelo desarrollista con enfoque constructivista y el desarrollo de las inteligencias múltiples desde la transversalidad del aprendizaje hacia la formación del ser, saber y el hacer a partir de la lectura de la realidad y la búsqueda de soluciones a las problemáticas del entorno.

Su misión centrada en brindar un servicio educativo centrado en la formación en valores éticos y morales que permitan a la comunidad estudiantil actuar con respeto y libertad, en un ambiente saludable y de crecimiento permanente para mejorar la calidad de vida propia y de sus familias, proporcionando el desarrollo integral de las habilidades y competencias para desempeñarse en cualquier ámbito.

Población

El nivel preescolar de la sede Jardín Infantil Mickey, está conformado por tres grupos de grado transición, cada uno con un promedio anual de 28 niños cuyas edades oscilan entre los 4 ½, 5 y 6 años, quienes participan en diferentes actividades estructuradas desde las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación de Cundinamarca y el enfoque institucional, mediante una metodología basada en formación integral, mediado por los pilares rectores de arte, juego, exploración y literatura a fin de desarrollar competencias en las dimensiones comunicativa, cognitiva, corporal, socioafectiva, estética y ética.

Muestra

Para el desarrollo de la presente investigación, la muestra fue por conveniencia, definida como aquella a la cual el investigador tiene acceso (Hernández, 2018). Estuvo conformada por veintiocho niños de grado transición cero tres (03), trece niñas y quince niños entre las edades de 4 y 5 años, provenientes en su mayoría de familias de tipo nuclear (14), compuesta (3) y monoparental (2), de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, originarios del municipio o provenientes de algunos cercanos como Zipaquirá, Chía, Ubaté y Bogotá.

El grupo de niños en su mayoría presenta dificultades en la expresión y nominación de sus emociones, poca comprensión y respeto por las normas de convivencia en espacios sociales e interacción positiva y respetuosa con pares y docentes. En cuanto a la narración oral y descripción

de secuencias temporales a partir de materiales literarios o audiovisuales, son poco participativos, sus expresiones son simples y poca fluidez. Además, muestran limitaciones en habilidades motoras finas, como el trazado, el recorte siguiendo contornos y la representación detallada de figuras, incluso con guía. En el ámbito motor grueso, se evidencia un control corporal limitado en actividades que requieren coordinación y equilibrio, así como en la ubicación espacial dentro del campo gráfico.

A pesar de estas dificultades, el grupo de niños evidencian un excelente seguimiento de instrucciones y un alto nivel de atención, lo que favorece su aprendizaje. Su actitud es positiva y participativa en diversas actividades; poseen una buena identificación del género y de sus características generales, así como de hábitos básicos de higiene y cuidado personal. Se destacan en la identificación de colores, en el establecimiento de relaciones entre objetos y en el reconocimiento de nociones espaciales dentro de su esquema corporal, exceptuando la diferenciación entre izquierda y derecha.

Técnicas de Recolección de Datos

Teniendo en cuenta que las técnicas de investigación según Gómez-Escalonilla (2021) son todos aquellos procedimientos que siguen los investigadores para obtener los datos necesarios en su aproximación al objeto de estudio, y que su clasificación responde a criterios de aplicación, se puede establecer que durante el proceso de recolección se abarcan métodos de carácter documental, conversacional, observacional y experimental, respondiendo a la decisión metodológica, la pregunta y objetivo de investigación.

Para la recolección de información se aplicaron tres técnicas principales; una revisión documental de investigaciones, artículos y estudios relacionados con las categorías de análisis; observaciones y recolección de datos generales para la lectura del contexto del grupo de estudio;

y aplicación de talleres, divididos en tres momentos, como fueron sesiones iniciales de exploración, dieciséis talleres sobre las emociones básicas y la elaboración de una cartilla con producciones orales grupales infantiles que reflejaron su comprensión emocional desde la experiencia personal.

Revisión Documental

La revisión documental es una técnica utilizada para recopilar y analizar datos a partir de fuentes documentales existentes con relación a una temática específica, desde la recuperación de archivos, informes, publicaciones, artículos e investigaciones realizadas con anterioridad al estudio planteado; además, consiste en revisar críticamente la información disponible en estas fuentes para obtener conceptos y enfoques relevantes para respaldar la investigación.

Por otra parte, la revisión documental tiene un valor preponderante en el proceso investigativo en la medida en que brinda las bases teóricas que sustentan los planteamientos realizados y aportan en la comprensión de la problemática desde una mirada objetiva, científica y sistemática. Según McMillan & Shumacher (2001), esta técnica sigue un proceso sistemático que involucra la identificación de las fuentes documentales pertinentes para la investigación, para lo cual, es importante seleccionar fuentes confiables y relevantes para el tema a estudiar; la lectura y análisis de los documentos de realizarse de manera crítica retomando los datos más relevantes, para su interpretación, síntesis comparación y relacionamiento con otros hallazgos obtenidos en el estudio.

Observación

Dentro de la investigación cualitativa, la técnica de observación es un método utilizado para recolectar datos de forma directa y sistemática con relación a las personas, eventos o situaciones en un contexto natural determinado.

Según Hernández (2018), la técnica de observación implica una inmersión activa y sistemática del investigador en el entorno o la situación que se está estudiando, durante este proceso, el investigador registra y documenta de manera “objetiva” los eventos y comportamientos relevantes que ocurren, utilizando diferentes herramientas, como notas escritas, grabaciones de audio o video, fotografías, entre otros.

Por otra parte, la técnica de observación permite obtener datos significativos y contextualizados sobre el comportamiento, actitudes, percepciones, subjetividades, ideas, concepciones, interacciones y procesos sociales del grupo de estudio, donde el investigador analiza aspectos verbales, no verbales, dinámicas grupales y situaciones que pueden ser difíciles de obtener mediante otros métodos de recolección de datos, permitiendo obtener una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados y puede ayudar a resolver la pregunta de investigación, identificar categorías de análisis y avanzar en la comprensión de un tema en particular.

Finalmente, es importante destacar que la observación en la investigación cualitativa debe llevarse a cabo de manera ética, respetando la privacidad y confidencialidad de los participantes; es necesario un consentimiento informado, la consideración de posibles sesgos y subjetividades del investigador.

Taller

Rodríguez (2012) plantea que el taller generalmente se ha concebido como una práctica educativa centrada en la implementación de una actividad específica y constituye una situación de aprendizaje particular, es un espacio de relaciones de conocimientos y la realidad de una comunidad, se le asocia con toda actividad compartida, de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación.

Sus características le han otorgado una posición destacada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, también se ha establecido desde la implementación para la recolección, interpretación y sistematización de información en la investigación educativa.

Desde una perspectiva de la investigación cualitativa, el taller al promover una situación de aprendizaje susceptible de observación, registro y análisis permite al investigador recolectar e interpretar comportamientos, interacciones, prácticas, concepciones, conocimientos, entre otros que apuntar a responder una pregunta u objetivo de investigación. Se convierte en una técnica investigativa que facilita la identificación de problemas, la lectura, exploración del contexto, el dialogo, la aplicación de instrumentos y la mediación para consecutivamente entender un objeto de estudio en diferentes dimensiones como son académica, lúdica, social, cultural, entre otras.

Por otra parte, el taller como un dispositivo de investigación facilita la interacción natural entre sujetos, sus intenciones, lenguajes y reglas, haciendo posible que diferentes acciones conjuguen y se visibilice, recupere, analice y reconstruya conocimientos que paulatinamente van acercando al investigador con el objeto de estudio y su entendimiento, una herramienta válida donde la flexibilidad y el enfoque participativo brinda perspectivas múltiples en la recolección de datos y su interpretación. (Ghiso, 1999).

Finalmente, El taller como técnica en la presente investigación constituye el eje central en la comprensión del objeto de estudio, permite la recolección directa de la información desde a lectura del ambiente de aula, la respuesta por parte del grupo de estudiantes, sus intervenciones, opiniones, actitudes, dinámicas e interacciones, en tanto, constituye una oportunidad, un espacio, un tiempo y en una disposición para conversar; los conocimientos y contenidos se producen mediante juegos de lenguaje. (Gordo & Serrano, 2008).

Instrumentos de Recolección de Datos

Diario de Campo

El diario de campo es un instrumento utilizado para registrar y documentar las observaciones, reflexiones y experiencias del investigador durante el proceso de investigación; es una herramienta fundamental, dado que permite capturar de manera sistemática y detallada las percepciones e impresiones que se dan durante la investigación.

Igualmente, es considerado como un registro personal y subjetivo en el que el investigador escribe de manera continua e intencionada sus observaciones, reflexiones e información relevante respecto a l problema de investigación planteado. (Hernández, 2018).

Este instrumento de investigación se caracteriza por los registros escritos detallados de eventos, conversaciones, gestos, expresiones y detalles relevantes que ocurren durante la investigación. Este ejercicio puede incluir interpretaciones, hipótesis, ideas emergentes, conexiones y categorías de análisis que puede adaptarse a las necesidades y enfoques particulares del estudio.

Cuestionarios

Los cuestionarios abiertos constituyen un tipo de instrumento de recopilación de datos que se utiliza para obtener respuestas detalladas y en profundidad por parte de los participantes del estudio, estos plantean preguntas abiertas que permiten a los participantes responder de manera libre, expresando sus opiniones, experiencias y perspectivas sin restricciones o limitaciones.

Según (Hernández, 2018), el objetivo principal de un cuestionario abierto es recopilar información descriptiva sobre un tema específico, brindando a los participantes la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos de manera amplia, está caracterizado por una mayor

flexibilidad y profundidad en las respuestas, permitiendo al investigador obtener datos cualitativos que proporcionen una comprensión más completa y detallada del fenómeno estudiado.

Diseño y Procedimiento

El presente apartado tiene como objetivo dar a conocer el procedimiento desarrollado para la recolección de información, el cual se realizó a partir de la implementación del proyecto pedagógico de aula “Los super héroes de las emociones”, estrategia que enmarcó la ruta metodológica del presente proceso investigativo y que describe en primera instancia, el procedimiento para la creación de la propuesta con cada una de las estrategias implementadas como lo fueron los talleres educativos y literarios como encuentro para reconocer, describir y analizar como la experiencia con la literatura infantil propende por el reconocimiento, expresión y gestión de las emociones básicas en los niños y niñas de 4 y 5 años del grado transición cero tres (03) del Jardín Infantil Mickey.

En segunda instancia, la presentación de la sistematización de los resultados obtenidos en las diferentes sesiones programadas desde el registro fotográfico, las producciones gráficas de los estudiantes, las respuestas desde la vivencia cotidiana, su construcción personal en torno a las emociones básicas, la producción oral grupal a partir del encuentro con la literatura y la resignificación de su percepción de las emociones, centrada en los cambios de la expresión.

Finalmente, el análisis de la información respecto a la pregunta y los objetivos de la investigación, el impacto de la propuesta y sustento teórico; presentando la publicación de la cartilla que consigna el producto final del proceso de los estudiantes.

Propuesta Pedagógica “Los superhéroes de las Emociones”

Teniendo en cuenta que dentro del proceso de investigación la interacción con los niños privilegió su experiencia, narrativa, percepciones y expresión de ideas a partir de sus vivencias diarias y la recepción dada a su encuentro, se hizo necesario seleccionar una estrategia que permitiera a los participantes ser actores y protagonistas de su proceso de aprendizaje, como lo es el proyecto pedagógico de aula.

Para Arias (2017) el proyecto pedagógico de aula entendido como una estrategia busca:

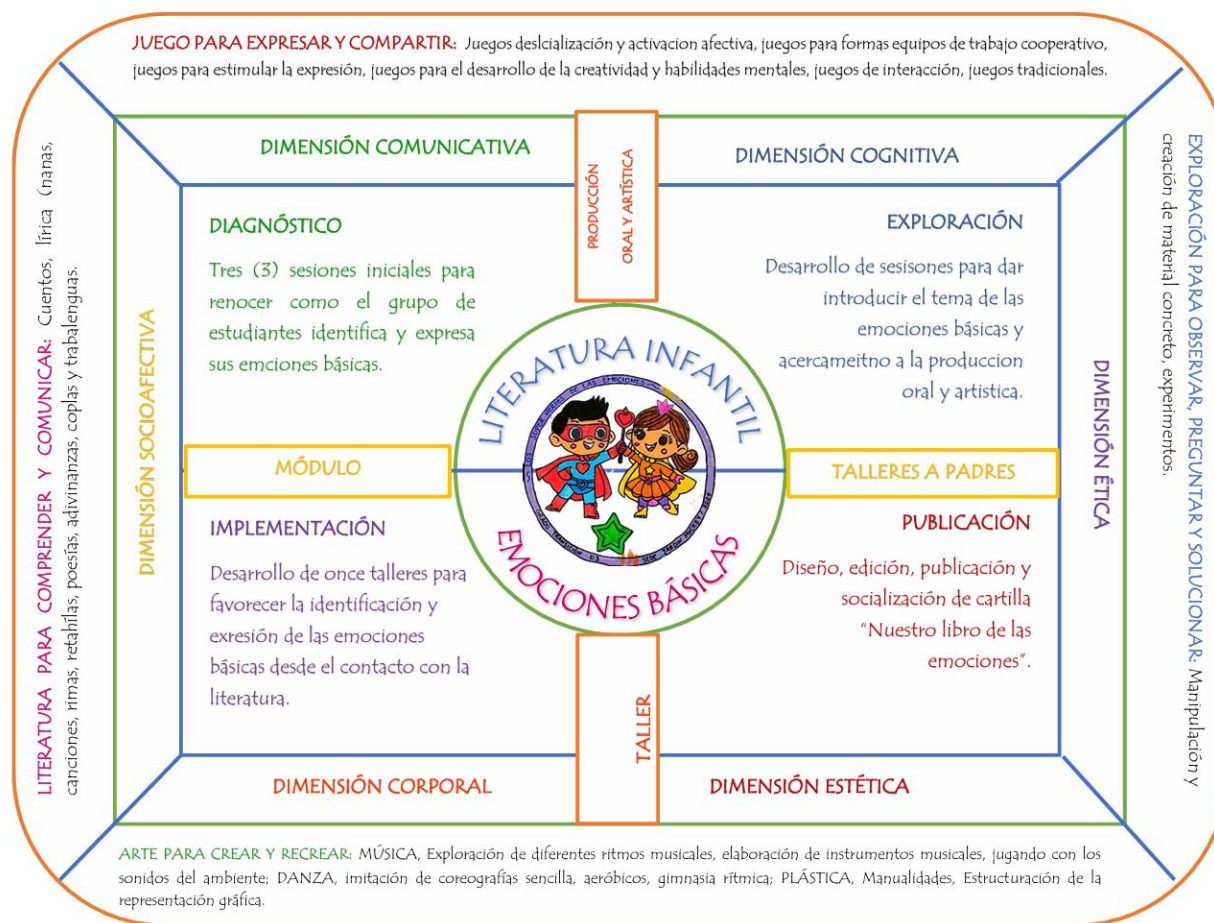
Desarrollar aprendizajes individuales o colectivos, a partir de la correlación entre los ejes temáticos de los programas de estudio y la resolución de problemas que surjan de la vida cotidiana del estudiantado, de manera tal que se dé un proceso de construcción a partir del cual se generen resultados que se pueden visualizar con la presentación de una investigación, un video, variadas representaciones artísticas (obras de teatro, murales, pinturas, canciones, poemas). (p.54)

Por otra parte, los proyectos pedagógicos de aula son entendidos como experiencias significativas que, a partir de un problema, necesidad o pregunta invitan a los niños a indaga, definir, construir sus propios conceptos, interpretar y dar soluciones, promoviendo cambios en las formas de pensar, actuar y sentir. (Ruiz & Páez, 2010).

El proyecto pedagógico de aula denominado “Los superhéroes de las emociones”, tuvo como propósito la creación de un ambiente de aprendizaje significativo para el desarrollo de una serie de talleres desde el abordaje de la literatura infantil para favorecer el reconocimiento y la expresión de las emociones básicas de alegría, enojo, miedo, tristeza, que siguió la siguiente ruta metodológica:

Figura 6

Esquema General de la Propuesta: Literatura Infantil y Emociones Básicas



Nota. Esquema elaborado por el autor que integra los ejes, dimensiones y actividades propuestas para el trabajo con emociones básicas a partir de la literatura infantil.

Tabla 3*Sesiones que Componen el Proyecto Pedagógico de Aula*

		Recurso	
Fase	Taller	/Instrumento y/o Producto	Fecha
Diagnóstico	UNO. ¿Cómo me siento hoy?	Cuento “Las vacaciones de Mateo”.	JULIO 10/2024
	DOS Mis emociones.	Cuestionario de selección múltiple con diferentes situaciones.	JULIO 11/2024
	TRES Los espejos.	Guía gráfica para completar rostros con expresiones de emociones básicas.	JULIO 12/2024
Exploración	CUATRO El monstruo de colores.	Cuento “El monstruo de colores” AUTOR: Anna Lleras.	JULIO 16/2024
	CINCO “Colors”.	Canción “El monstruo de colores” FUENTE: Comunidad Infantil/Youtube.	JULIO 17/2024

SEIS	Cuento “Paula y su cabello multicolor”	JULIO 22/2024
“Paula y su cabello multicolor”.	AUTOR: Carmen Parets Luque.	
SIETE	Coplas “Vocales”, “Números”	JULIO 23/2024
“Rima de vocales y números”.	CREACIÓN PROPIA.	
OCHO	Cuento “Así es mi corazón” AUTOR:	AGOSTO 2/2024
“Así es mi corazón”.	Jo Witek.	
NUEVE	Canción “Mis emociones”	AGOSTO 5/2024
“En mi corazón guardo”.	FUENTE: PinkFong/Youtube.	
DIEZ	Creación de personajes, logo, nombre de proyecto y presentación.	AGOSTO 13/2024
“Los superhéroes de las emociones”.		
ONCE	Cuento "Cuando estoy contento".	AGOSTO 28/2024
Alegría.	AUTOR: Trace Moroney	

Implementación

	<i>Producto:</i> La felicidad es... Cuento "Cuando estoy triste".	
DOCE	AUTOR: Trace	SEPTIEMBRE 2/2024
Tristeza.	Moroney	
	<i>Producto:</i> La tristeza es... Adivinanzas de las emociones Creación propia.	SEPTIEMBRE 20/2024
TRECE	Cuento "Monstruo feliz y monstruo triste" AUTOR:	
Receta para la tristeza.	Anne Miranda, Ed Emberley.	OCTUBRE 3/2024
CATORCE	<i>Producto:</i> Los monstruos de la semana. Cuento "Cuando estoy enojado".	
Monstruos de la semana.	AUTOR: Trace	OCTUBRE 21/2024
QUINCE	Moroney	
Enojo.	<i>Producto:</i> El enojo es...	

	Cuento "Pepe el pez globito" FUENTE: Emociones para la vida Programa de Educación Socioemocional 1º	
DIECISEIS	G R A D O,	OCTUBRE 23/2024
Calma.	SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO.	
	Producto: Para la calma...	
	Cuento "¡Que miedo!" AUTOR:	
DIECISIETE	Lorena A. Martí.	OCTUBRE 29/2024
Miedo	Producto: El miedo es...	
	Poesía "Los monstruitos"	
DIECIOCHO	FUENTE: Pinterest.	OCTUBRE 30/2024
Adiós al miedo.	Producto: Para espantar el miedo...	
DIECINUEVE	Canción "Marina y los emoticantos"	NOVIEMBRE 5/2024
En el juego de las emociones.	FUENTE: César	

García – Rincón de

Castro/Youtube.

Producto: En el

juego de las

emociones.

VEINTE

Publicación impresa.

NOVIEMBRE

Publicación

“Nuestro libro de las
emociones”.

27/2024

Nota. Esta tabla muestra el desarrollo secuencial de cada uno de los talleres desarrollados.

Estructura de talleres.

Cada una de las sesiones se diseñó, planeo e implemento desde el siguiente esquema, consignado en momentos:

Espacio para encontrarnos: Los niños expresan sus opiniones e ideas a partir de la pregunta ¿Cómo me siento hoy?, ¿Por qué? a partir de dos elementos, su experiencia diaria o su sentir respecto a una expresión literaria (poesía, rima, canción, trabalenguas, entre otras).

Espacio para escuchar y pensar: Los niños escuchan atentamente diferentes cuentos infantiles relacionados con las emociones básicas. Se genera un momento para realizar preguntas de carácter literal respecto a la secuencias, situaciones, personajes y elementos de comprensión lector inicial en torno a la historia. Posteriormente, se propende por la expresión de experiencias y sensaciones para reconocer, comprender y construir su propia percepción de las emociones básicas.

Espacio para expresar: Los niños a través del dibujo u otras manifestaciones plásticas representan sus sensaciones respecto a que entienden por cada emoción.

Espacio para crear: Los niños desde preguntas formuladas por la docente en consonancia con la experiencia literaria, construyen de forma oral y en grupo su entendimiento de cada emoción, se plantea una pregunta y cada uno da una respuesta, luego surgen replicas y así se va hilando la creación literaria, teniendo como referentes las expresiones compartidas como los poemas, cuentos, rimas, canciones, entre otros. Finalmente, se hace lectura del resultado, en un ambiente de escucha, respeto, participación y democracia; se transcribe desde el sentido y el significado de la construcción colectiva y el aporte individual.

Sistematización de la Información

Este apartado tiene como propósito dar a conocer los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados al grupo de estudiantes, los cuales permitieron recoger información cualitativa sobre cómo perciben y expresan las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo).

Tabla 4

Respuestas Obtenidas del Cuestionario Uno

MIEDO			ENOJO		
¿Cómo se siente ese niño?	¿Por qué crees que se siente así?	¿Por qué te sentirías así?	¿Cómo se siente esa niña?	¿Por qué crees que se siente así?	¿Por qué te sentirías así?
Asustado.	Porque alguien lo asusto debajo de la cama también.	No sé	Furiosa.	Furiosa, porque alguien la molesto, un niño.	Que me molesten, que mi hermanita me moleste.

Miedo.	Porque es que tiene mucho miedo.	Porque es que tiene miedo esto.	Con rabia.	Porque es que tiene mucha rabia.	Porque es que ese niño no me deja en paz.
Miedo.	Porque algún niño lo asusta.	Que alguien me asuste.	Brava.	Porque la molestaron.	Que me molesten.
Asustado.	No sé.	Nada.	Enojada.	No sé por qué.	Nada.
Mal.	Porque está asustado, por un fantasma.	Por un fantasma.	Mal.	Porque está muy mal.	Cuando mi papi no me acompaña con la bicicleta.
Sorprendido.	Porque le compraron algo.	Que cuando le compraron algo.	Enojada.	Porque parece que alguien no la dejo jugar.	Cuando no me dejan jugar.
Triste.	Yo no sé.	No responde.	Mala.	Porque es mala.	No responde.
Alegría.	Porque está mostrando las pestañas.	No sé.	Mal.	Porque está mostrando los dientes y los puños.	Que me fastidiaran.
Asustado.	Porque tiene miedo.	Porque sí.	Mal.	Porque tiene boca pequeña.	No sé.

Triste.	Porque no tenía la familia.	Por mi familia.	Enojada.	Porque alguien la molesto.	Una niña.
Dando miedo.	Porque un amigo lo va a asustar.	Porque mi amigo me asusta.	Brava.	Porque no la dejan jugar.	Cuando me botan.
Asustado.	Porque lo regañaron.	No responde.	Brava.	Porque no le gusto algo.	Me pone bravo que me molesten.
Asustado.	Porque está temblando y tiene las manos en la boca, por alguien.	Cuando alguien me asusta.	Enojada.	Porque tiene los dientes furiosos, porque yo no sé.	Cuando alguien me quita una cosa.
Asustado.	Porque él rego una cosa.	Me asusta que yo riego.	Brava.	Porque alguien le tumbó el agua.	Me pone bravo que mi mamá no me haga cosas mías.
Triste.	Porque no tiene colegio.	Que mis hermanos me peguen.	Enojada.	Porque la molestan.	Que, no responde.

Triste.	Siente que alguien lo va a perseguir.	A mí me asusta dormir sola, siento que alguien me va a atrapar y me va a sonreír como si fuera algo de películas de terror, porque me han dejado ver películas de terror.	Enojada.	Porque tal vez no la dejan hacer las cosas que ella quiere hacer.	Que me pone enojada, que me molesten y me jalen el pelo.
Asustado.	Porque tiene las manos así y la boca abierta por la oscuridad de la cueva del oso.	La oscuridad.	Enojada.	Porque no la dejan en paz.	Cuando no me dejan dormir.
Enfermo.	Porque se come algo.	Está bien enfermo	Mala.	Le pegan.	No responde.

		por comer algo.			
Miedo.	Porque algo lo asusta.	Porque me asustan.	Mal.	Porque la molestan.	Porque me molestan.
Miedo.	Porque sí.	No sé.	Furiosa.	Porque sí.	No sé.
Asustado.	No sé.	No contesta.	Brava.	No contesta.	No contesta.
Miedoso.	Por algo que ve.	Porque veo algo que me asusta.	Mala.	Porque alguien la molesta.	Porque mi hermano me molesta.
Con miedo.	No contesta.	No contesta.	Mal.	No contesta.	No contesta.
Mal.	Porque mira algo feo.	Porque me asustan.	Rabiosa.	Porque siente rabia.	Porque me molestan.
Asustado.	Porque lo asustan.	Porque me asustan.	Brava.	Porque hay un niño.	Porque un niño me molesta.
Sorprendido.	Porque sí.	No sé.	Mal.	Porque sí.	No sé.
Miedoso.	Por la oscuridad.	Por la oscuridad.	Iracunda.	Porque no la dejan jugar.	Porque mi mamá no me deja jugar.
Con susto.	Por un perro.	Porque hay un perro.	Rabiosa.	Por la mamá.	Porque mi mamá me regaña.

TRISTEZA			ALEGRÍA		
¿Cómo se siente ese niño?	¿Por qué crees que se siente así?	¿Por qué te sentirías así?	¿Cómo se siente ese niño?	¿Por qué crees que se siente así?	¿Por qué te sentirías así?
Llorando.	Porque no le trajo nada la profe.	Porque mi mamá me pega, ella si me pega con la correa, porque sí.	Feliz.	Porque le gusta en la escuela.	No sé.
Triste.	Porque alguien no quería jugar con él.	Porque es que no me gusta que nadie me quiere.	Feliz.	Por algo, por otra niña.	Por esa niña.
Triste.	Porque no juegan con él.	Que no jueguen conmigo.	Feliz.	Porque juegan con ella.	Que jueguen conmigo.
Triste.	No sé por qué.	Nada.	Feliz.	No sé por qué.	Nada.
Mal.	Porque esta triste, por algo.	Cuando mi papá se va para le trabajo.	Bien.	Porque sí.	Con plastilina.

Triste.	Porque debe ser que no había colegio y por eso está en la casa.	Cuando no estoy en el colegio.	Feliz.	Porque si tiene colegio y le encanta jugar con sus compañeritos.	Cuando juego.
Malo.	Porque sí.	No responde.	Bien.	Yo no sé.	No responde.
Triste.	Porque le pegaron.	Que no me dejan jugar.	Bien.	Porque está sonriendo.	No pegarles a los compañeros.
Está llorando.	Porque no le trajeron nada.	Porque me pegan.	Feliz.	Porque le trajeron algo.	Por una carita feliz.
Llorando.	No sé.	No responde.	Feliz.	Porque encanta estar con una amiga.	Un amigo.
Triste.	Porque no tiene amiguitos.	Que mi mamá me pega.	Feliz.	Porque tiene amiguitos.	Que me saquen al parque.
Llorando.	Porque le pegaron.	Pues, no responde.	Bien.	Porque está feliz, porque le gusto algo.	Que mis papás jueguen conmigo.
Triste.	Porque está llorando, unos niños no lo dejaron jugar.	Cuando alguien no me deja jugar.	Alegre.	Porque tiene la cara sonriente, porque es un día soleado.	El sol.

Triste.	Porque está abandonado afuera.	Que no me dejan jugar.	Feliz.	Porque está en el parque.	Ir al parque con mi mamá.
Llorando.	Porque no tiene colegio.	A mí me pone triste que mi mamá se vaya.	Feliz.	Porque tiene colegio.	Porque me gusta ir al colegio.
Triste.	Porque tal vez sus amigos no quieren jugar con él, y le dicen es que tú siempre no eres bien jugador de fútbol.	Es que todos los días compran cosas, pero no tenemos en Zipaquirá y Mauricio dijo, quería no compartir conmigo.	Feliz.	Porque tal vez la dejan jugar.	Me pone jugar con mis muñecas, acariciar a Kily y Milly.
Enfermo.	Porque se enfermó.	No responde.	Feliz.	Porque tiene la mano así, y el pie así y la boca abierta porque la	Cuando me deja en paz y me dejan dormir.

dejan en paz y no
la molestan.

Está llorando.	La mamá le pego.	La nona me pega.	Feliz.	Porque le dan un abrazo.	El sol.
Triste.	Porque no tiene colegio.	Porque no tengo colegio.	Feliz.	Porque algo le gusta.	Los juguetes.
Triste.	Porque sí.	No sé.	Feliz.	Porque está feliz.	Porque sí.
Llorando.	No sé.	No contesta.	Bien.	Porque está bien.	Por mi mamá.
Triste.	Porque quiere llorar.	Cuando lloro.	Bien.	Por el colegio.	Porque vengo al colegio.
Llora.	No contesta.	No contesta.	Bien.	No contesta.	No contesta.
Triste.	Porque está solo.	Porque estoy solo.	Feliz.	Porque tiene amigos.	Por mis amigos.
Mal.	Porque no lo dejan jugar.	Porque no me dejan jugar.	Feliz.	Porque juega.	Porque me dejan jugar.
Triste.	Porque sí.	No sé.	Feliz.	Porque sí.	Porque estoy feliz.
Triste.	Porque algo lo pone triste.	Porque algo me pone triste.	Emocionada.	Por le dieron un regalo.	Por un regalo.

Mal.	Por el papá.	Porque mi	Feliz.	Por la mamá.	Porque mi
		papá se va.			mamá me
					quiere.

Nota. Se relacionan las respuestas individuales dadas por los niños en la aplicación del cuestionario uno.

Tabla 5

Respuestas de los Estudiantes, Obtenidas de la Aplicación de Cuestionario Dos

¿Qué es la alegría?	¿Qué es la tristeza?
No sabe.	No sabe.
Jugar con muñecas.	Mi hermana no comparte.
Estar en el colegio. Me gusta colorear.	Cuando mi mamá me regaña por no quedarme quieto.
Almorzar y jugar.	Los leones porque muerden.
Mi familia.	Mi mamá me regaña y mi hermana me quiere.
Bien.	Siempre estoy cansado, estoy en la calle.
Es estar alegre que me gusta ir a estudiar.	Como estar abandonado, como los vagabundos en Bogotá y Zipa.
Mi mamá me compra cosas.	Mi mamá me compra zapatos.
Cuando mi hermana me quiere.	Cuando mis papás no me compran algo.
Jugar patineta.	Jugar.
Estar con los amigos.	Pelear.
Comer dulce.	Comer dulce.
Ser feliz porque me quedo en la casa, porque sí.	Mis papás no están y me dejan sola.
Mi papá y mi mamá me llevan a la piscina.	Mi mamá me pega y mi papá con chancla y correa porque no hago caso.

Ir a la escuela porque me gusta lo que enseña la profe.

Que aparezca un hermano bebé.

Mi mamá.

No responde.

No sé.

Salir al parque.

Mis papás me compran un juguete.

Cuando mi hermano me presta los juguetes.

Con mi mamá.

Estar feliz porque vengo al colegio.

Estar en el colegio y con la profesora.

Me hacen falta mis amigos cuando no hay clase.

Siempre mi mamá está embarazada.

Me compra cosas mi mamá.

No sé.

Cuando no me consiente, mi hermana no juega conmigo.

Mis papás no me compran un juguete.

Cuando mi mamá me pega, porque hago mal las tareas.

Mi papá me pegaba, porque me pegue en el ojo.

Que me pegue mi papá porque no hago caso y hago travesuras.

Que no quieren ser mis amigos.

Tender cama.

¿Qué es el miedo?

No sabe.

Los payasos, porque mi hermano ve películas de terror.

Soñar que hay una bruja en mi casa.

Los tiburones se comen a los humanos.

Arañas y cucarrones.

Las brujas y la llorona.

Dinosaurios. Porque te pueden comer.

¿Qué es el enojo?

No sé.

No sé.

No me dejan jugar en la casa.

Cuando me regañan, porque me pegan'-chancleta me porto mal- no hago tareas.

No se.

Estar tomando algo y el sol me quema.

Estar enojado cuando salgo y me da el sol y no me gusta el calor.

Comprar un pan.

Cuando estoy en la oscuridad y nadie está ahí.

No se.

Las arañas porque sí.

La llorona porque me da miedo, en la noche hala los pies.

Dormir sola, porque no.

Es para asustarse cuando un fantasma viene y la oscuridad.

Cuando una vez soñé que un payaso me comía, olvidé rezar.

Las películas de terror que mi papa me pone.

Ella es grande. mi mama

No sé.

Que un desconocido se me acerque.

salir de noche de mi casa, porque mi papa dice que aparece la llorona.

La oscuridad, mi mama cierra la puerta y ella se va a bailar.

A la oscuridad porque duermo solita.

La oscuridad porque mi papa me pone películas de terror.

Pantalón y calzoncillos.

Cuando mi hermana no se porta bien eso siento bien.

Jugar con mi hermana me gusta.

Que no me dejen jugar.

Que mi padrastro pelee con mi mamá y me siento mal.

Me dan comida, de mucho dulce porque no quiero solo dulces, solo quiero brócoli.

Es para sentirse brava cuando mi mamá me quita mis cosas. Perfuma.

Me enoja que se olvidan de mi nombre.

Que me pegan mi mamá y mi papá, siempre gasto el papel.

No sé.

Cuando mi hermanito me molesta y eso.

Me pegue mi mamá por hacer las cosas mal.

Mis papas me pegan, por no estar en la casa.

Cuando mi mamá me manda alzar los juguetes y me gusta.

Con mi mamá porque te hace ver videos y me gusta.

Que no me compren algo.

La oscuridad.

Que mis papás están bravos y no quieren comprar un
perrito.

Nota. Se relacionan las respuestas individuales dadas por los niños en la aplicación del cuestionario dos.

De acuerdo con lo anterior, y desde la propuesta “Los super héroes de las emociones” a continuación se relacionan las respuestas obtenidas de los niños en cada uno de los talleres aplicados.

Tabla 6

Respuestas de los Estudiantes, Obtenidas en el Desarrollo de los Talleres

Taller	Información recolectada
	Fase de diagnóstico
UNO.	¿CÓMO ME SIENTO HOY?
¿Cómo me siento hoy?	Respuestas:
	1. Feliz porque fui a pscilago.
	2. Bien, porque hoy mi abuela vino a vivir conmigo.
	3. Bien.
	4. Feliz porque me sacan al parque a jugar pelota.
	5. Bien y feliz, porque estoy estudiando otra vez.
	6. Bien porque sí.
	7. Bien.
	8. Bien.
	9. Bien, porque sí.
	10. Bien.
	11. Bien, porque acá me ponen a hacer tareas.

12. Bien, estoy haciendo las tareas.
13. No responde.
14. Bien, porque mi mamá dijo que si me portaba bien me gastaba helado.
15. Feliz, porque esta de día.
16. No logro expresar porqué.
17. Bien, porque mi mamá hace la comida más rica.
18. Feliz, no sé porque mis papás me llevan juntos al colegio.
19. Bien, porque sí.
20. Bien.
21. Bien.
22. Alegre porque me gusta estar en la escuela porque estudiar es lo mejor.
23. Feliz, porque esta de día.
24. No logro expresar porqué.
25. Bien.

DOS

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Mis emociones.

Respuestas:

1. Bien, porque sí.
2. Feliz, estoy en el colegio.
3. Bien.
4. No responde,
5. Bien, me gusta el colegio.
6. Bien, mi mamá está en casa.
7. Feliz, tengo amigos.
8. Bien.
9. Bien, porque sí.

10. Bien.
11. Feliz.
12. No responde.
13. Bien, tengo onces.
14. Bien, porque mi mamá me quiere.
15. Feliz.
16. Bien, mi hermano juega conmigo.
17. Feliz, hay colegio.
18. Bien.
19. Bien, porque sí.
20. Bien.
21. No responde.
22. Bien, porque sí.
23. Feliz, porque sí.
24. No responde.
25. Feliz.
26. Bien.
27. Mal, mi mamá me regaña.
28. Mal, mis amigos no juegan conmigo.

Taller

Información recolectada

Fase de exploración

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

CUATRO

Respuestas después de lectura del cuento:

El monstruo de colores.

1. Triste mamá me deja sola.
2. Triste mamá no me deja ver tele.

3. Triste mamá no me compra onces.
4. Triste no puedo traer la pistola de pelotas al colegio.
5. Con miedo porque hay sonidos raros en la noche.
6. Bravo porque mi hermano me hace regañar.
7. Mal porque mis papás pelean mucho por la plata.
8. Feliz, estoy en el colegio.
9. Feliz, mi mamá me consiente.
10. Bien, mi mamá me compro onces.
11. Me siento feliz porque sí.
12. Bien por las tareas.
13. Bien, juego con mis amigos.
14. Bien, mi mamá me abraza.
15. Me siento feliz porque sí.
16. Feliz porque vengo a estudiar.
17. Bien, fui al parque.
18. Bien, mi mamá mi papá me dejo jugar.
19. Feliz porque sí.
20. Feliz porque sí.
21. Me siento feliz porque estoy en el colegio.
22. Mis amigos juegan conmigo.
23. Me pusieron carita feliz.
24. Estoy pintando.
25. Mi mamá me trajo al colegio.
26. Feliz porque sí.

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Respuestas:

1. Miedo porque sí.
2. Miedo porque sí.
3. Miedo, mi primo me asusto.
4. Miedo por la bruja.
5. Miedo por dormir sola.
6. Mal, mis papás pelean mucho por la plata.
7. Mal, mi papá me pego por no hacer las tareas.
8. Tranquila, mi mamá me pone YoutubeKids.
9. Tranquilo porque sí.
10. Querida por estar aquí en la escuela contigo profe.
11. Querida porque papá me compra juguetes.
12. Querido porque estoy con mi mamá.
13. Querido porque mi mamá me abraza.
14. Feliz porque mi mamá me compra juguetes.
15. Feliz porque sí.
16. Feliz porque sí.
17. Feliz, mi mamá me manda al colegio.
18. Bien, estoy en el colegio.
19. Bien, mi mamá me abrazó.
20. Bien, mi mamá me quiere.
21. Bien, mi mamá me abrazó.
22. Feliz, mi hermano me dejo jugar con él.

CINCO

“Colors”.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

COLORS

Red para estar furioso porque se le rompe el corazón.

Yellow para estar alegre porque estoy con mis amigos.

Blue para estar triste porque estoy solito.

Orange para la vergüenza porque salí en calzoncillos.

Green para estar tranquilo debajo de un árbol.

Black para tener miedo porque esta oscuro.

Pink para sentirse querido con los abrazos de mamá.

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Respuestas después de lectura del cuento:

Me siento triste porque mis amigos no juegan conmigo.

Me siento triste porque quería estar con mi mamá.

Me siento triste porque mi mamá me regañó.

Me siento triste porque mi hermana pego a mi mascota.

Me siento feliz porque mi mamá compro carro.

Me siento feliz porque podemos ver película en la casa.

Me siento feliz porque sí.

Me siento feliz porque estoy en el colegio.

Me siento feliz porque estoy en el colegio.

Me siento feliz porque estoy en el colegio.

Me siento feliz porque puedo jugar.

Me siento feliz porque mamá me quiere.

Me siento feliz porque mi abuela me hizo arepas.

Me siento feliz porque mi mamá me hizo almuerzo.

Me siento querida porque estoy en el colegio.

SEIS

“Paula y su cabello

multicolor”.

Me siento querido porque mi papá me compro pistola de burbujas.

Me siento querida porque mi mamá me compro unos tenis azules.

Me siento querido porque mi mamá me abrazo.

Me siento calmada porque puedo jugar.

Me siento calmada porque no tengo tareas.

Me siento calmado porque todos los días estoy en la escuela.

Me siento enojada porque mi mamá no me deja ver tele.

Me siento enojado porque mi papá no me deja jugar con mi prima.

Me siento asustado por la bruja.

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Respuestas:

Siento miedo porque mi mamá dijo que vio una bruja.

Me siento enojado porque mi mamá me pega por no hacer las tareas bien.

Me siento en calma porque mi mamá me quiere.

Me siento en calma porque estoy en el colegio.

Me siento triste porque sí.

Me siento triste porque a mí ti le robaron el celular.

Me siento triste porque mi mamá no me dejo salir.

Me siento triste porque mi mamá me regaña.

Me siento feliz porque mi mamá me abrazo.

Me siento feliz porque mi abuela está en la casa.

Me siento feliz porque mi tía me trajo al colegio.

Me siento feliz porque pude comer pastel de cumpleaños.

Me siento feliz porque estoy en el colegio.

Me siento feliz porque mis primos están en la casa.

SIETE

“Rima de vocales y
números”.

Me siento feliz por mi mami.

Me siento feliz porque mi mamá me compro dulce.

Me siento feliz porque me recoge mi abuela y mi tío.

Me siento feliz porque mi mamá me trajo al colegio.

Me siento feliz porque mi mamá está en la casa.

Me siento feliz porque sí.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

NUMBERS

Uno para la alegría porque llueve

Dos para la calma porque no siento nada malo.

Tres para el enojo por saberse los números.

Cuatro para el miedo porque veo cocodrilos.

Cinco para la tristeza porque no puedo dibujar en el computador.

Seis para el cariño porque me dan cartas.

Siete para el asco porque me dan cebolla.

Ocho para el desespero porque mi mamá está enferma.

Nueve para la vergüenza porque olvido que decir.

Diez para la ansiedad cuando canta frente a muchas personas.

VOCALES

Las cinco vocales viven en una mansión

Hacen palabras para cantar, leer y escribir.

Les gusta salir al parque a jugar con los niños.

Sale la o acompañada y se siente feliz.

Sale la i muy tranquila a jugar a las atrapadas.

Sale la a con sus trucos de patinaje y sorprende a la u.

Por último, sale la e cantando la canción de los elefantes.

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Respuestas después de lectura del cuento:

Me siento feliz porque me gusta escuchar cuentos.

Me siento feliz porque me gusta dibujar.

Me siento feliz porque hago muchas travesuras.

Me siento triste porque no pude montar bicicleta con mi papá.

Me siento triste porque mi papá está trabajando.

Me siento enojada porque mi mamá me regaña.

Me siento enojado porque mi hermano me pega.

Me siento feliz porque salgo al parque con mi mamá.

OCHO

Me siento tranquilo porque estoy en el colegio.

“Así es mi corazón”.

Me siento tranquilo porque escuchamos música bonita.

Me siento feliz porque jugamos en la piscina de pelotas.

Me siento feliz porque mis papás me van a llevar de paseo.

Me siento querida porque mi papá me da abrazos.

Me siento feliz por el arco iris.

Me siento querido porque me voy a elevar cometa.

Siento miedo por la oscuridad.

Siento miedo por las películas de terror.

Siento miedo porque siempre me despierto en la noche y duermo solo.

Me siento feliz porque me compraron un vestido de princesa.

Me siento triste porque mis papás siempre pelean.

Me siento en calma porque dormí toda la noche.

Me siento feliz por la lluvia.

Me siento enojado porque no traje onces.

Me siento triste porque mi mamá no me deja jugar.

Siento miedo por un perro bravo que sale donde el vecino.

Me siento feliz por el colegio.

Me siento feliz por las tareas.

Me siento feliz porque jugamos a las cogidas.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

EN MI CORAZÓN GUARDO.

Mi corazón es como un armario, allí guardo:

Cuando tomo el sol.

Cuando juego con mis amigos.

Cuando estoy en el colegio.

Cuando tengo colores nuevos.

Cuando juego con mis juguetes.

Cuando se perdió mi gato porque era muy pequeño.

Cuando se murió mi cantante favorito Omar Gelés.

Cuando mis papás pelean.

Cuando leo los libros bonitos.

Cuando voy al parque.

Cuando mi mamá me compra helado.

Cuando me siento feliz porque es mi cumpleaños.

Cuando mi mamá me lleva a echar cometa.

Cuando mi mamá me deja jugar en el patio.

NUEVE

“En mi corazón guardo”.

Cuando sale un elefante con agua.
 Cuando estoy con mi familia.
 Cuando juego con mi hermanita.
 Cuando peleo con mis compañeros.
 Cuando veo el arco iris y juego fútbol.
 Cuando mi mamá me compra estrellas para la oscuridad.
 Cuando tengo aventuras.

Fase implementación

¿CÓMO ME SIENTO HOY?

Respuestas:

	Me siento feliz porque mi mamá me lleva de paseo.
	Me siento feliz porque mi papá me presta el Xbox.
	Me siento feliz porque pintamos en el colegio.
	Me siento triste porque mi papá me regaña.
	Me siento triste porque no puedo salir al parque.
DIEZ	Me siento triste porque mi mamá siempre me regaña.
“Los superhéroes de las	Me siento feliz porque fui a Bogotá.
emociones”.	Me siento tranquilo porque dormí.
	Me siento enojado porque mi mamá siempre me levanta temprano.
	Me siento tranquilo porque vemos películas.
	Me siento enojado porque le pegaron a mi papá.
	Me siento enojada porque mis papás pelean mucho por plata.
	Me siento triste porque no me compraron nada.
	Me siento feliz porque vengo a estudiar.
	Me siento feliz porque mi mamá me compro un regalo.

Me siento querido porque mi mamá me prepara cosas ricas.

Me siento querido porque mi mamá me quiere.

Me siento asustados por los truenos.

Me siento asustado porque estoy solito en la casa.

Me siento feliz porque vivimos en otra casa.

Me siento feliz porque me dieron onces ricas.

Me siento feliz porque fuimos donde mis abuelitos.

Me siento querido porque mi papá me compro una muñeca.

Me siento triste porque mi papá me regaña.

Me siento asustado por la noche.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

Había una vez una ciudad, llamada ciudad Superhéroes, donde vivían supers, niños y los malos.

Allí pasaban muchas cosas malas, había peleas, enemigos, la gente se enfermaba y nadie vivía en paz, porque no sabían que eran las emociones.

Entonces aparecieron, Capitán Corazón y Princesa Estrellita para enseñarles a todos como decir lo que sienten.

Cuando están felices, tristes, furiosos, miedosos, sorprendidos, en calma y se sienten queridos.

Cada emoción tenía un color como los del arcoíris.

¿ME SIENTO FELIZ CUANDO?

ONCE

Alegría.

Respuestas:

Me siento feliz cuando como pastel.

Me siento feliz cuando como helado.

Me siento feliz cuando vuelo cometa.

Me siento feliz cuando juego con mis amigos.

Me siento feliz cuando voy a la playa.

Me siento feliz cuando tengo gatitos.

Me siento feliz cuando salgo al parque a jugar.

Me siento feliz cuando estoy con mis papás.

Me siento feliz cuando monto moto.

Me siento feliz cuando monto patines con mis hermanos.

Me siento feliz cuando voy al parque.

Me siento feliz cuando mis papás me compran cosas.

Me siento feliz cuando estoy en el colegio.

Me siento feliz cuando mi hermano esta.

Me hace feliz que mi mamá me quiere.

Me hace feliz que mi mamá me abraza.

Me hace feliz que me compren carros.

Me hace feliz estar con mi prima Janeth.

Me hace feliz estar con mi mamá.

Me hace feliz estar con mi hermano.

Me hace feliz estar con mis amigos.

Me hace feliz jugar con carros.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

LA FELICIDAD ES

Reír.

Jugar.

Pintar.

Dibujar.
 Tener amigos.
 Venir al colegio.
 Que la mamá le de helado.
 Estar con la familia.
 Ir de paseo.
 Abrir regalos.
 Los cumpleaños.
 Ir a piscina.
 Comer pastel.
 Ir al parque.
 Que le compren un transformer.
 Que le compren una muñeca.
 Que lo dejen jugar video juegos.
 Que la mamá lo quiera mucho.

¿ME SIENTO TRISTE CUANDO?

Respuestas:

DOCE

Tristeza.

Me pone triste no salir a jugar.
 Me pone triste no salir a jugar.
 Me pone triste que mis papás peleen.
 Me pone triste no salir a jugar.
 Me pone triste que mi mamá no me deje salir.
 Me pone tristes que mis papás pelean.
 Me pone triste no jugar.
 Me pone triste no salir a jugar.

Me pone triste no salir a jugar.

Me pone triste que mi hermano no me deja dibujar.

Me pone triste que no me dejan salir al parque.

Me pone triste que me regañen.

Me pone triste que mi papá le pegue a mi mamá.

Me pone triste que mis papás pelean por plata.

Me pone triste no ver tele.

Me pone triste que no me dejen ver televisión.

Me pone triste no tener juguetes.

Me pone triste que mis amigos no jueguen conmigo.

Me pone triste que mi mamá me regañe.

Me pone triste no salir a jugar.

Me pone triste no salir a jugar.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

LA TRISTEZA ES

Llorar.

Mirar para ningún lado.

Estar solo en casa.

Cuando mi mamá no me deje jugar.

Cuando mi hermana se vaya y no la vuelva a ver.

Que no le den helado.

Que la mamá no lo quiera.

No jugar con amigos.

Que mi mamá no me de muñecas.

No venir a estudiar.

Vivir solo.

No tener juguetes.

No ir de paseo.

Que los papás no me dejen salir al parque.

Que no le presten el celular.

No querer hacer nada.

RECETA PARA PASAR LA TRISTEZA

Naranjas con patas de marrano.

Perro caliente con cola de caballo.

Mazorca asada con cabeza de gato.

Ají de cuello de tigre.

TRECE

Pasta con barriga de conejo.

Receta para la tristeza.

Pollo broaster con orejas de leopardo.

Salchichón y banano con pies de elefante.

Pizza con lengua de perro.

Empanadas de hocico de vaca.

Fresas con crema de ojos de dinosaurio.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

LOS MONSTRUOS DE LA SEMANA

CATORCE

Lunes, el monstruo está feliz porque va al colegio.

Monstruos de la semana.

Martes, el monstruo está furioso porque su mamá lo regañó por no hacer la tarea.

Miércoles, el monstruo se siente querido porque su abuela le hizo arepas.

Jueves, el monstruo está triste porque no puede ver Youtube Kids.

Viernes, el monstruo está preocupado porque en la noche escucha sonidos raros.

Sábado, el monstruo siente miedo por la bruja de la montaña.

Domingo, el monstruo se divierte en el parque con sus primos.

¿ME SIENTO ENOJADO/A CUANDO?

Respuestas:

Me siento enojado cuando mi mamá no me deje jugar.

Me siento enojado cuando mi papá me regaña.

Me enoja que mi mamá no me compre juguetes.

Me enoja no poder jugar.

Me enoja que lastimen a mi papá.

Me enoja que mi mamá no me quiera.

Me enoja que no me dejen jugar.

Me enoja que mi mamá me regañe.

Me enoja que mi mamá vaya de paseo y no me lleve.

Me enoja que mis compañeros no me dejen hablar en clase.

Me enoja que no me dejen jugar.

Em enoja que no me compren helados.

Me enoja que Valentina no me preste el gato.

Me enoja que mi mamá.

Me enoja que no me dejen estar en bicicleta.

Me enoja que mi mamá me pegue una cachetada.

Me enoja no poder jugar con mis juguetes.

Me enoja no poder jugar.

QUINCE

Enojo.

Me enoja que mi papá no me deje jugar.

Me enoja no poder jugar.

Me enoja que mi mamá me pegue.

Me enoja que me regañen.

Me enoja que me regañen.

Me enoja que mi hermano me rompa mis juguetes.

Me enoja que mis papás peleen por plata.

Me enoja no poder salir al parque.

Me enoja que mi mamá no me deje jugar.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

EL ENOJO ES

Querer gritar.

Hacer pataleta.

Zapatear muy fuerte el piso.

Un volcán de fuego en el estómago.

Sentir que la cabeza se le explota.

Tener muchas ganas de pelear.

Cuando la mamá lo regaña.

Cuando los papás no lo dejan salir a jugar.

Cuando no lo dejan ver televisión.

Cuando la mamá le pega.

Cuando los hermanos rompen los juguetes.

Cuando la mamá no lo deja montar bici.

Cuando los papás pelean.

Cuando los papás salen a dar una vuelta y no lo llevan.

Cuando los compañeros no dejan hablar.

Cuando no me escuchan.

Cuando se ríen de ti.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

PARA LA CALMA

Respirar.

Hacer meditación.

Dibujar corazones.

Ver televisión con mi hermana.

Darle un beso y un abrazo a mi mamá.

DIECISEIS

Estar solo.

Calma.

Que la mamá le compre un juguete.

Jugar con un gato.

Montar bicicleta.

Estar sentando.

Montar patines.

Estar con los papás.

Cuando estoy en la escuela.

Cuando mi hermana y yo hacemos masajes.

¿SIENTO MIEDO CUANDO?

Respuestas:

DIECISIETE

Siento miedo cuando veo ratones.

Miedo

No me da miedo nada

Siento miedo cuando veo una bruja.

Siento miedo cuando veo arañas.

Siento miedo cuando veo brujas.

Siento miedo cuando veo serpientes.

Siento miedo cuando veo arañas.

Siento miedo cuando veo estar solo.}

Siento miedo cuando veo arañas.

Siento miedo cuando veo bichos.

Siento miedo cuando veo culebras.

No me da miedo nada.

Siento miedo cuando veo perros.

Siento miedo cuando veo momias.

Me da miedo todo.

No me da miedo nada.

Siento miedo cuando veo serpientes.

Siento miedo cuando veo bichos.

Siento miedo cuando veo gatos.

Siento miedo cuando veo una bruja.

Siento miedo por la oscuridad.

Siento miedo cuando veo una Maléfica.

No me da miedo nada.

Siento miedo por las alturas.

Siento miedo cuando veo arañas.

Siento miedo cuando veo brujas.

Siento miedo cuando veo zombies.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

EL MIEDO ES

Sentir el corazón latir muy rápido.

Sentir el pelo de punta.

Querer salir corriendo.

Temblar.

Una momia tenebrosa.

Una araña venenosa.

Las alturas.

Un ratón que sale de sorpresa.

Un gato que rasguña duro.

La oscuridad.

Una serpiente.

Fantasmas y zombies.

Brujas que hacen hechizos.

Una maléfica.

Un perro bravo que muerde.

Una película de terror.

Estar solo en la casa.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

VAMOS A CONTAR MENTIRAS PARA ESPANTAR EL MIEDO.

He visto una momia cantando estrellita donde estás.

DIECIOCHO

He visto una araña bailando tap.

Adiós al miedo.

He visto un ratón haciendo malabares en un circo.

He visto un gato nadando en una isla.

He visto la oscuridad haciendo tareas en el colegio.

He visto una serpiente caminando en tacones.

He visto un fantasma pescando tiburones.
 He visto un zombie dibujando en el tablero.
 He visto una bruja pintando una muñeca.
 He visto a maléfica jugando con una barbie.
 He visto al miedo correr con el corazón en la mano.

CREACIÓN GRUPAL/ORAL

ME SIENTO QUERIDO CUANDO.

Mamá me da galletas.
 Mamá me da un beso.
 Mamá me da un abrazo.
 Mi abuela viene a casa.
 Mamá me da la mano al salir a la calle.
 Me compran onces para traer al colegio.
 Me traen muchos juguetes.
 Mamá me deja jugar con el celular.
 Papá me presta el Xbox.
 Mi hermana juega conmigo.
 Mamá me lleva de almuerzo de cumpleaños.
 Mis papás me llevan de vacaciones.

EN EL JUEGO DE LAS EMOCIONES

Yo me siento feliz jugando a las atrapadas
 Cojo, corro, grito y río con una pelota.
 Yo me siento triste porque mi mamá me levanta temprano.
 Prende la luz me habla, me cambia, me cepilla los dientes y me lleva al
 colegio rápido.

DIECINUEVE

En el juego de las
 emociones.

Yo me siento enojado porque no me dejan jugar con mis juguetes.

Lloro, hago pataleta, me tiro al piso, peleo y luego voy a dormir.

Yo me siento en calma porque mi papá está en la casa.

Nos abrazamos, jugamos videojuegos, vemos películas y vemos Youtube.

Yo siento asco y desagrado cuando me dan brócoli, tomate crudo, cuando veo un baño sucio.

Yo me siento asustado porque estoy solo en casa.

Veo sombras, imagino malos que vienen a llevarme y hay locos por la ventana.

Yo me siento querido cuando me dan besos, vemos las estrellas, cuando me dan almuerzo y un rico dulce.

Nota. Se relacionan las respuestas dadas por los niños en la aplicación de los talleres y sus creaciones literarias.

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos durante el desarrollo del proyecto de aula “Los superhéroes de las emociones” y que responde a la investigación sobre como la literatura infantil es una herramienta significativa en el favorecimiento de la expresión de las emociones básicas de los niños en edad preescolar. Es importante mencionar que los resultados están divididos en tres etapas como se planteó la propuesta (diagnóstico, exploración, implementación y publicación), y a través de las cuales se recolectó, interpretó y contrastó información sobre las experiencias emocionales de los participantes, su recepción y relación con los textos literarios propuestos, haciendo uso de elementos de análisis de procesamiento de lenguaje natural que permitieron examinar con mayor detalle los discursos y producciones verbales, como vario el uso de expresiones y vocabulario.

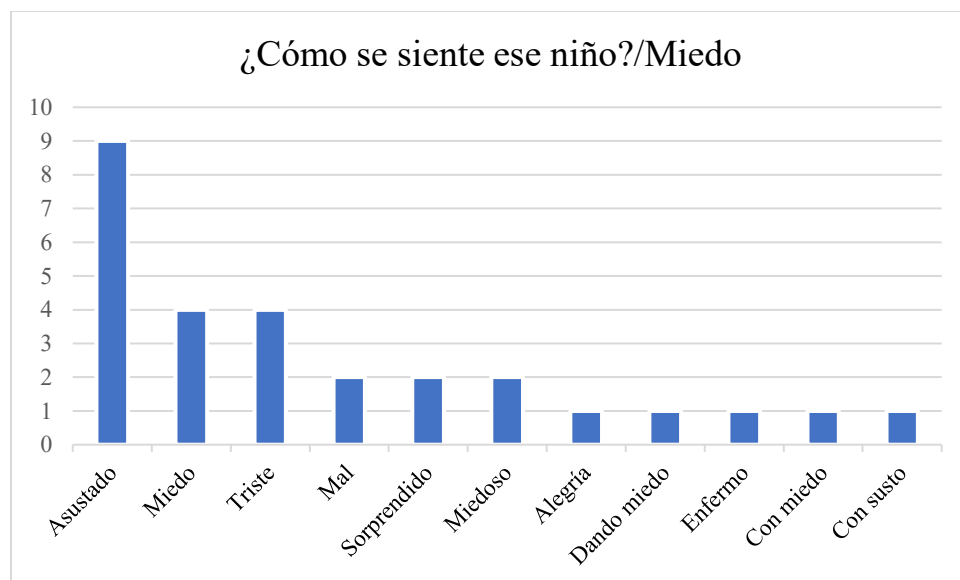
Resultados cuestionario uno

Se presenta a continuación los resultados obtenidos a partir de la aplicación del primer cuestionario, el cual consistió en la presentación de una serie de imágenes animadas de niños y niñas con expresiones faciales asociadas a las emociones de miedo, enojo, alegría y tristeza. A partir de estas imágenes, se formularon tres preguntas: ¿Cómo se siente ese niño o niña?, ¿Por qué crees que se siente así? y ¿Por qué te sentirías así?

Figura 7

Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Miedo.

RESPUESTA	FRECUENCIA
Asustado	9
Miedo	4
Triste	4
Mal	2
Sorprendido	2
Miedoso	2
Alegría	1
Dando miedo	1
Enfermo	1
Con miedo	1
Con susto	1



Nota. La tabla presenta las respuestas de los niños frente a la imagen de una expresión facial de miedo.

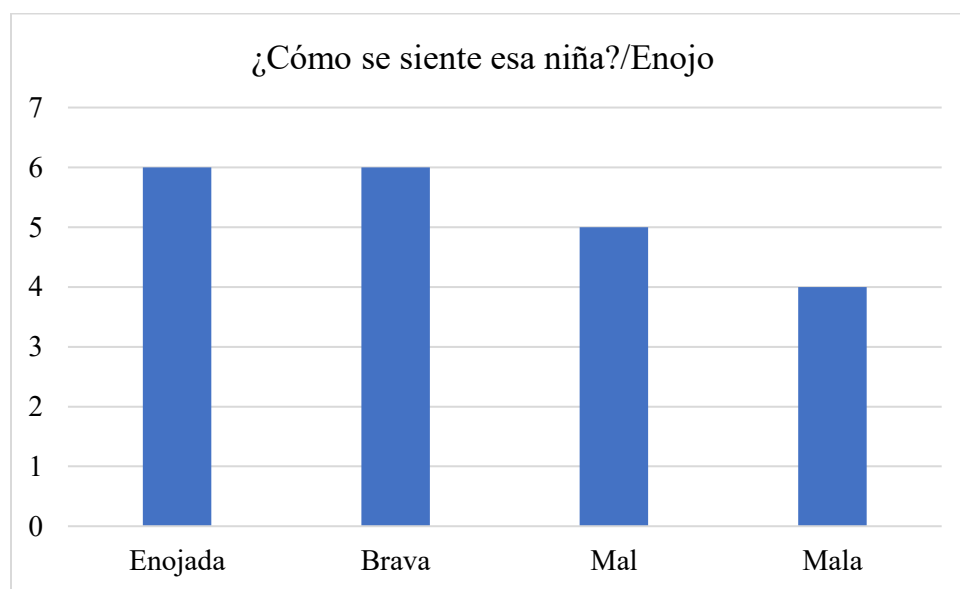
Se evidencia que la mayor parte de los niños identifica con claridad la emoción con relación a la imagen presentada, utilizando palabras directamente asociadas a la misma. Un 66% de las respuestas se caracteriza por una descripción específica vinculado a elementos imaginarios, interacciones sociales y condiciones del entorno. Sin embargo, un 34% presentó dificultades para verbalizar la emoción, limitándose a “No sé”, no contestó o mencionando un evento particular sin establecer una conexión clara.

Por otra parte, al indagar por su experiencia propia, el 60% de los niños establece conexión entre la emoción presentada y eventos específicos, pero en ocasiones repitiendo la respuesta dada con anterioridad y con poco desarrollo narrativo. En contraste, un 40% de los niños no logra dar una explicación, recurriendo nuevamente a frases como “No sé” o sin contestar.

Figura 8

Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Enojo

RESPUESTA	FRECUENCIA
Enojada	6
Brava	6
Mal	5
Mala	4
Furiosa	2
Rabiosa	2
Con rabia	1
Iracunda	1



Nota. La tabla presenta las respuestas de los niños frente a la imagen de una expresión facial de enojo.

Se observa que a mayoría del grupo identifica la emoción presentada, dado que un 70% utilizó palabras directamente relacionadas con esta; sin embargo, un 30% usó términos más

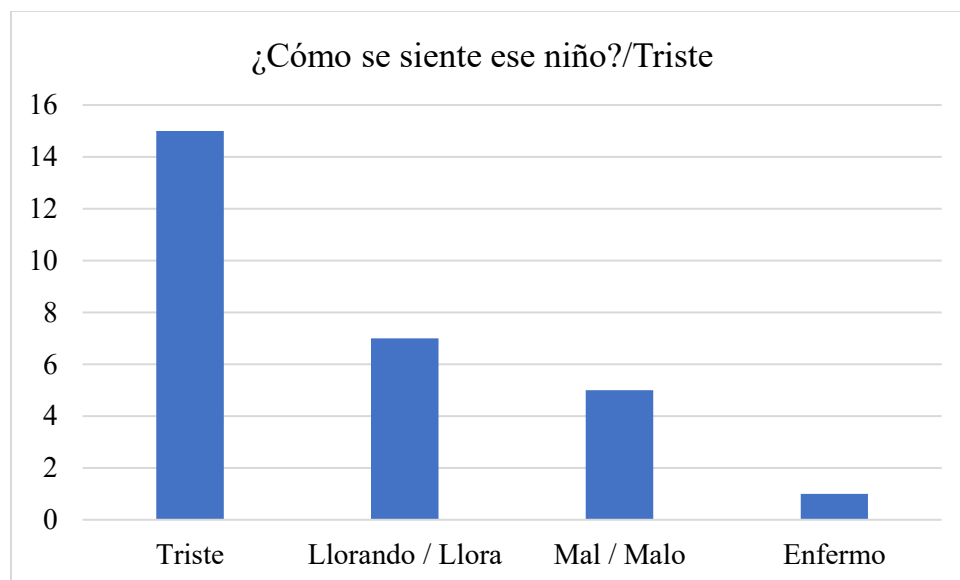
generales como “Mal” o “Mala” no siendo tan específicos al verbalizar dentro de la categoría emocional. Respecto a las explicaciones dadas por los estudiantes, existe una conexión clara con experiencias concretas, especialmente asociadas a conflictos con sus pares, castigos o límites. No obstante, se mantiene un 35% del grupo que presenta dificultades verbalizar las causas de la emoción.

En cuanto a la experiencia personal, la mayoría logró establecer vínculos con situaciones cotidianas como conflicto con personas del entorno cercano, especialmente usando el término “Me molestan” de forma general para expresar su malestar. En contraste, un 36% de grupo no respondió o su verbalización fue limitada al comunicar su vivencia.

Figura 9

Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Tristeza

RESPUESTA	FRECUENCIA
Triste	15
Llorando / Lloro	7
Mal / Malo	5
Enfermo	1



Nota. La tabla presenta las respuestas de los niños frente a la imagen de una expresión facial de tristeza.

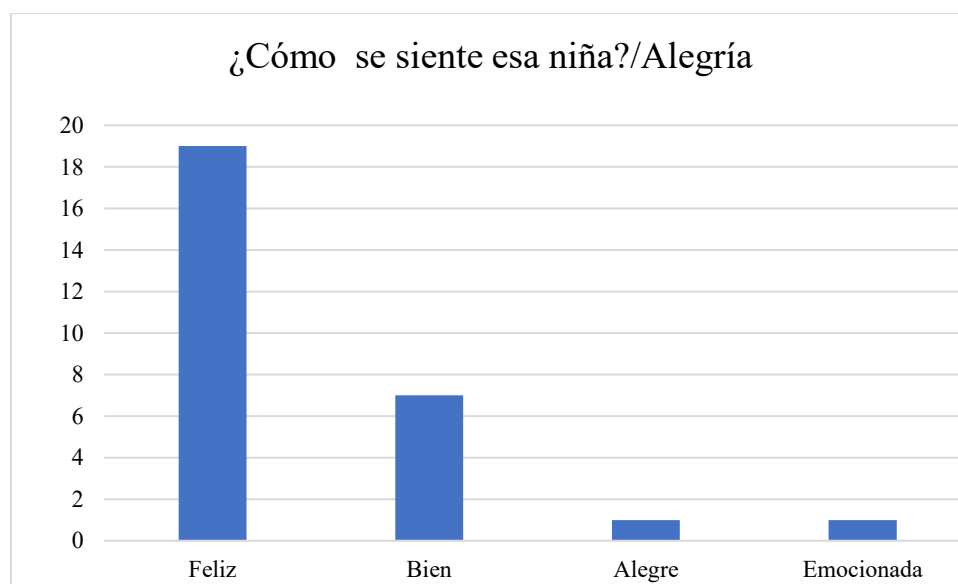
Los resultados evidencian que un 54% logra identificar la emoción, seguido por un 43% de los niños que, aunque no usa directamente la palabra tristeza lo asocian a partir de indicadores observables como el llanto, pero sin precisión para ubicarla en una categoría determinada. Las explicaciones se relacionan con eventos particulares como conflicto con compañeros, castigos e inasistencia al colegio, resaltando un 28% del grupo que no da explicaciones o son muy limitadas.

En cuanto a la experiencia personal, las respuestas un 62% establece conexión clara entre la emoción y eventos relacionados con la misma, especialmente en su relación con otros. Sin embargo, el 38 % de las respuestas no presenta una relación coherente con la emoción presentada o simplemente no se ofrece una respuesta.

Figura 10

Respuestas Asociadas a la Descripción de una Expresión de Alegría

RESPUESTA	FRECUENCIA
Feliz	19
Bien	7
Alegre	1
Emocionada	1



Nota. La tabla presenta las respuestas de los niños frente a la imagen de una expresión facial de alegría.

En este caso, el 80 % del grupo identificó la emoción representada en la imagen, utilizando principalmente el término “*feliz*” para describirla; las explicaciones dadas estuvieron en consonancia, centrándose en experiencias como el juego, la asistencia al colegio, los regalos o el parque. No obstante, un 10 % de los participantes no ofreció una respuesta narrativa que permitiera inferir el estímulo que generaría dicha emoción. A nivel personal, se observa un

aumento al 25 % en las respuestas que evidencian dificultades para explicar qué situaciones podrían provocar esa emoción en sí mismo.

Si bien la mayoría reconoce las emociones básicas de miedo, tristeza, enojo y alegría, muchos presentan dificultades para verbalizar con claridad los motivos que las generan o explicarlas desde su experiencia personal.

Respuestas como “no sé”, “porque sí” o sin relación clara con la emoción presentada, uso de estructuras muy simples o generales, sin mayor elaboración y repetitivo, evidencian poco desarrollo narrativo o con pocas herramientas comunicativas para expresar con fluidez y confianza, lo que se justifica con estudios que muestran que en la primera infancia el vocabulario emocional aún se encuentra en construcción y requiere mediaciones intencionadas (Denham et al.2012).

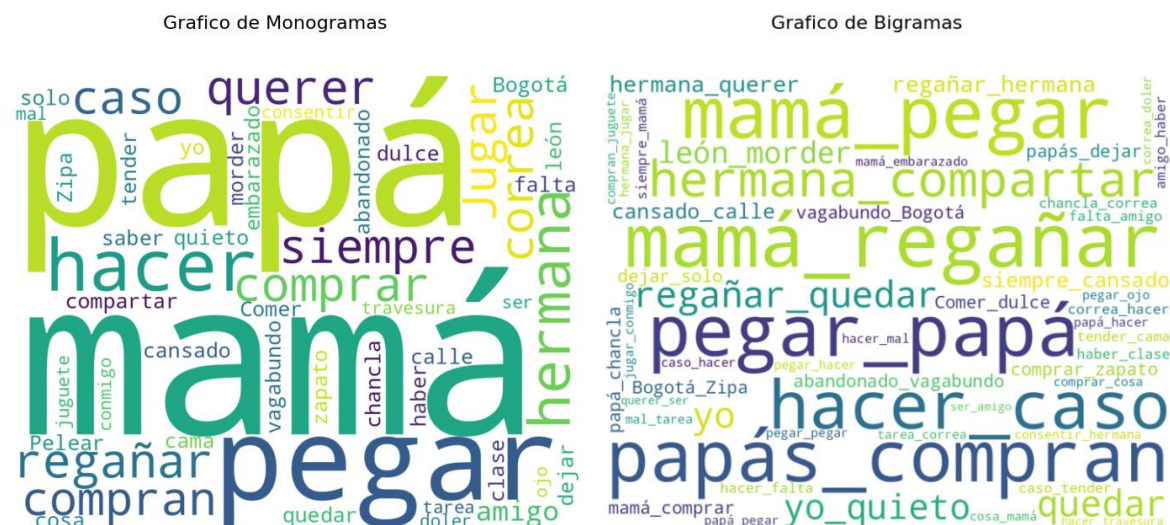
Las emociones como el miedo, enojo, tristeza muestran más del 50 % de respuestas con limitaciones en la expresión oral, frases evasivas como “no sé”, incompletas o sin justificación, puede interpretarse como falta de vocabulario emocional, inseguridad en la expresión o dificultades en la identificación de emociones como lo señala Goleman (1996). A diferencia de la alegría, la cual, se comunica con mayor claridad y fluidez.

Además, se evidencia que en la mayoría de las respuestas prevalecen oraciones simples, descripciones incompletas y un vocabulario emocional limitado. Los niños tienden a responder utilizando verbos aislados, sustantivos genéricos o repitiendo la misma palabra de la emoción identificada (por ejemplo, "triste porque está triste").

Finalmente, estos primeros resultados sustentan la necesidad de implementar estrategias intencionadas de mediación para fortalecer la expresión emocional, ampliando el vocabulario y la capacidad para comunicarse.

Figura 12

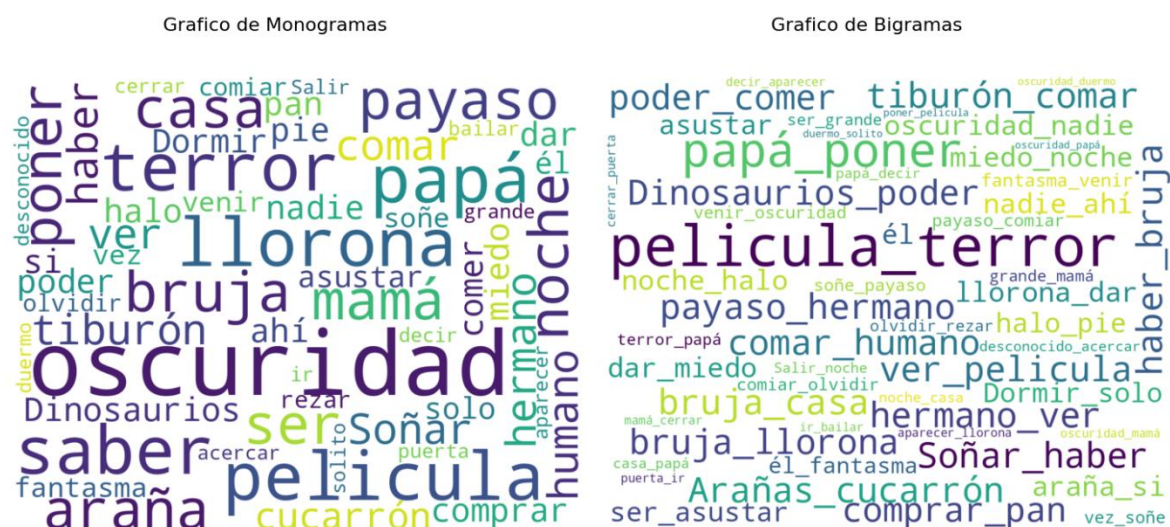
Respuestas Asociadas a la Definición de Tristeza



Nota. Nube de palabras con los sustantivos, verbos y adjetivos más utilizados por parte de los niños para definir la tristeza.

Figura 13

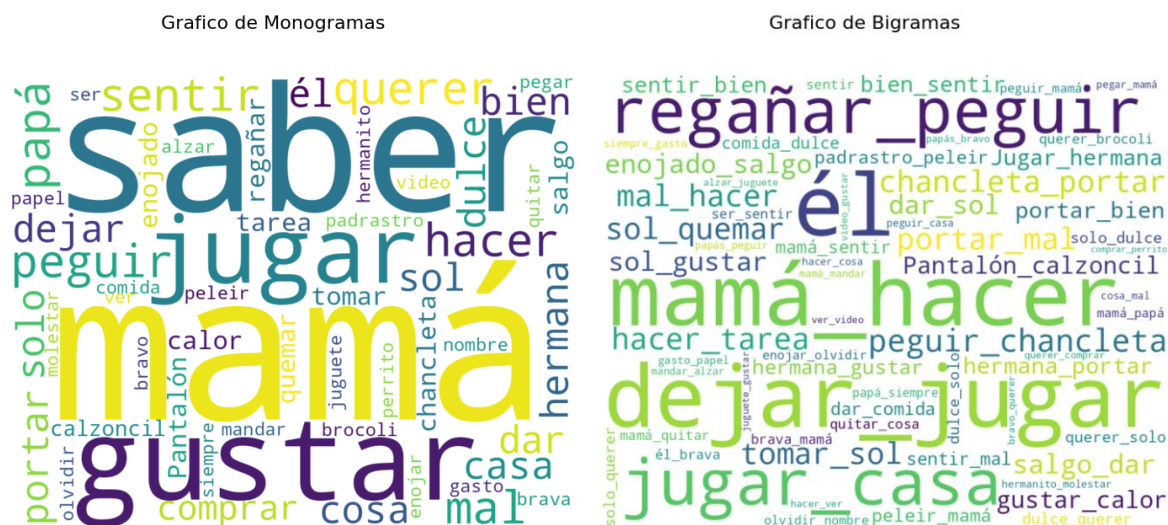
Respuestas Asociadas a la Definición de Miedo



Nota. Nube de palabras con los sustantivos, verbos y adjetivos más utilizados por parte de los niños para definir el miedo.

Figura 14

Respuestas Asociadas a la Definición de Enojo



Nota. Nube de palabras con los sustantivos, verbos y adjetivos más utilizados por parte de los niños para definir el enojo.

En primer lugar y respecto a la alegría, pese que en el anterior instrumento fue la de más fácil expresión, en este ejercicio, un 40 % de los niños respondió con términos como “bien”, “no sé” o simplemente “jugar”, sin ofrecer una explicación más elaborada del porqué se sienten así; lo que sugiere que en esta edad los niños necesitan modelos lingüísticos y contextos narrativos para describirla con más claridad. Denham et al. (2012).

En segundo lugar, la tristeza obtuvo un 21 % de respuestas limitadas, lo cual indica algunas dificultades en su expresión, aunque algunos niños lograron vincular esta emoción con experiencias personales, como “cuando mi mamá me regaña” o “mi hermana no comparte”, otros dieron respuestas como “los leones porque muerden” o “siempre estoy cansado”, que denotan poca claridad emocional o confusión. Esta dificultad puede estar asociada a la tendencia natural del niño a evitar o minimizar emociones desagradables, así como a la falta de oportunidades para dialogar abiertamente sobre la tristeza (Cassullo, 2013).

En tercer lugar, frente al miedo, el 25 % de las respuestas no fueron explicadas. Aunque algunos niños expresaron sus temores, con narraciones como “las brujas y la llorona” o “soñar que hay una bruja en mi casa”, otros mantuvieron la tendencia de responder con “no sé” o mencionaron elementos desconectados. Según Goleman (1996), el miedo es una emoción que puede resultar difícil de verbalizar en la infancia debido a su componente subjetivo y su asociación con experiencias internas o simbólicas. Los niños necesitan elementos simbólicos como cuentos o dramatizaciones para identificar y expresar mejor este tipo de emociones.

En cuarto lugar, el enojo, aunque tuvo el mismo porcentaje de respuestas limitadas que la tristeza 21%, mostró mayores niveles de confusión, algunas respuestas fueron “no sé”, “estar tomando algo y el sol me quema”, como lo exponen Bisquerra & Pérez (2012), el enojo requiere ser trabajado pedagógicamente para ayudar al niño a reconocerlo, regularlo y expresarlo sin agresividad.

Finalmente, se evidencio dificultad en el ejercicio en la medida en que la mayoría de los niños completo los rostros con características asociadas a la alegría “Boca sonriente”, pocos detallaron cejas, ojos u otros elementos que permitieran diferenciar. Respecto a su significado se obtuvieron los siguientes resultados, resaltando que la comunicación se vio limitada a fases sencillas sobre sus experiencias diarias, mediadas por la poca fluidez y confianza, al querer indagar elementos adicionales, no profundizan, se distraen y no expresan nada más, a la respuesta inicial. Sus expresiones están asociadas a mención de verbos sin contexto adicional.

Resultados De Respuestas Obtenidas en el Desarrollo de los Talleres

Fase de Diagnóstico.

En la etapa de diagnóstico conformada por tres sesiones, se realizó un reconocimiento de como el grupo de niños estaba familiarizado con las emociones básicas, su identificación y uso

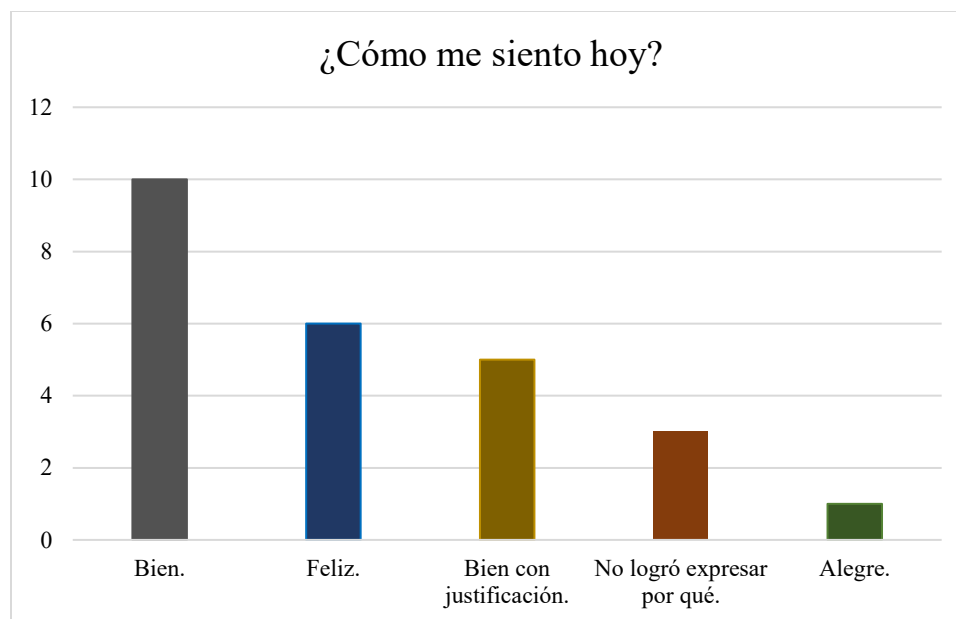
de expresiones al responder a la pregunta ¿Cómo me siento hoy?, además de la descripción de situaciones, la definición de alegría, miedo, enojo y tristeza únicamente a partir de sus preconceptos.

En el primer ejercicio, se planteó al grupo la pregunta “¿Cómo me siento hoy?” posterior a la lectura del cuento “Mateo y sus vacaciones”, como un ejercicio de exploración de percepciones y sensaciones de forma espontánea, sin condicionamientos previos o respuestas dirigidas, obteniendo los siguientes resultados.

Figura 15

Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” 1

RESPUESTA	FRECUENCIA
Bien.	10
Feliz.	6
Bien con justificación.	5
No logró expresar por qué.	3
Alegre.	1



Nota. Respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Cómo me siento hoy?” al iniciar el taller.

Los resultados evidencian que un 35% de los niños respondió con la palabra “Bien”, sin justificación adicional elaborada o acompañada generalmente de la frase “porque sí”. Un 21% manifestó sentirse “Feliz”, respuesta seguida de complementos sencillos sobre experiencias vividas en casa. Un 17% también utilizó la palabra “Bien”, pero con justificaciones sobre su sentir. Un 10% no logró explicar cómo se sentía.

Por otra parte, la representación gráfica estuvo caracterizada por dibujos pequeños, especialmente ubicados en las esquinas de la hoja, con pocos detalles, ninguna característica en rostro que permitiera identificar una emoción particular.

En un segundo ejercicio, se presentó a los niños una serie de imágenes que representaban situaciones específicas asociadas a diferentes emociones básicas. A partir de estas ilustraciones, los niños y niñas debían colorear el emoji correspondiente a la emoción que consideraban relacionada con cada situación.

Al realizar el ejercicio de descripción y selección el total de 28 niños asocio las situaciones con las emociones de la siguiente manera:

Tabla 7

Respuestas de los Estudiantes, Obtenidas en el Desarrollo de los Talleres.

RESPUESTA	EMOCIÓN	FRECUENCIA
Mi mamá me regaña	TRISTEZA	28
Me despierto en la oscuridad	MIEDO	28
Rompo un juguete	ENOJO	28
Juego en el parque	ALEGRÍA	28
Mi mamá me da un abrazo.	ALEGRIA	28
Discuto con mis compañeros.	ENOJO	28
Veó una araña.	MIEDO	28
Nadie quiere jugar conmigo.	TRISTEZA	28

Nota. La tabla muestra las respuestas dadas por los niños frente a una serie de situaciones comunes planteadas y su relación con una emoción básica.

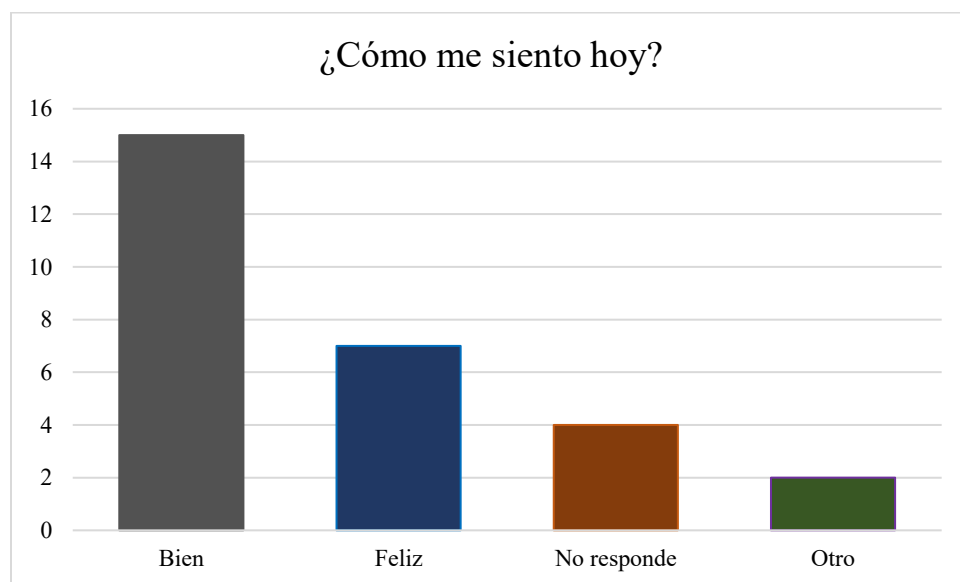
Lo que indicó que los niños identifican las emociones básicas cuando se trata de describir imágenes o situaciones externas, usando expresiones como “furioso, triste, bravo, asustado, feliz, solitario”. Sin embargo y posterior al cuestionario, al realizar la pregunta “¿Cómo me siento hoy?” se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 16

Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” 2

RESPUESTA	FRECUENCIA
Bien	15
Feliz	7

No responde	4
Otro	2



Nota. Respuestas de los estudiantes a la pregunta “¿Cómo me siento hoy?” al iniciar el taller.

El 50% de los niños nuevamente expresan su estado emocional con la palabra “Bien”, en esta ocasión sin justificaciones o complementos. Un 23% contestó “Feliz” acompañado de expresiones como “Porque sí”. Un 13% no dio respuesta y un 7% “Mal” asociado a situaciones negativas en casa como “Mi mamá me regaña” o “Mis amigos no juegan conmigo”.

El tercer y último ejercicio correspondiente a la etapa de diagnóstico, se desarrolló a través de una actividad centrada en la identificación de emociones mediante la observación en el espejo y la imitación de expresiones faciales de forma individual, en parejas y en grupo. Se solicitó a los niños representar gestualmente las emociones básicas: enojo, alegría, miedo y tristeza, se evidenció un alto nivel de participación, interés y espontaneidad al observar e imitar expresiones a partir de indicaciones dadas y copia de imágenes presentadas.

A partir de los resultados obtenidos en la primera etapa, se concluye que, aunque existe una identificación clara de las emociones básicas, se evidencia un predominio de lenguaje emocional limitado, dificultad para integrar expresiones y vocabulario en sus narraciones, poca confianza, espontaneidad y/o fluidez oral; dificultad para representar gráficamente, especialmente detallando elementos o rasgos faciales diferenciadores, lo que sugiere dificultades en su representación simbólica.

Según Paul Ekman (1972), las emociones básicas (alegría, miedo, tristeza, enojo) se reconocen universalmente a través de expresiones faciales, este aspecto se evidencia en las actividades realizadas donde los niños lograron identificar con facilidad las emociones presentadas en imágenes, asociándolas con gestos faciales. Sin embargo, como lo señalan Bisquerra (2000) y Goleman (1995), identificar una emoción no implica necesariamente tener las competencias para expresarla verbalmente o reflexionar sobre ella. Las dificultades encontradas para asociar emociones con experiencias personales o para describir lo que sienten, evidencia poca familiaridad y uso del lenguaje emocional, dado que aún es limitado y requiere experiencia intencionadas o direccionadas.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky, el desarrollo de habilidades como la regulación emocional y la comunicación afectiva se da principalmente a través de la mediación social y el lenguaje compartido. En este caso, se evidenció que la participación verbal se concentró en niños más expresivos, mientras que otros se mantuvieron callados pese a las diferentes actividades propuestas, incluso cuando se les preguntó directamente, lo que podría indicar que no todos los niños se sienten cómodos al expresar cómo se sienten por falta de confianza y habilidad comunicativa.

Fase de Exploración.

Respecto a la segunda etapa, estuvo conformada por un total de seis talleres a través de los cuales se introdujo mediante tres cuentos “El monstruo de colores”, “Paula y su cabello multicolor” y “Como es mi corazón” la noción de las emociones básicas de manera general. Se exploró la receptividad de los niños frente a la temática y la lectura de cuentos con una intencionalidad específica, como fue la expresión de las emociones.

Se hizo especial énfasis en asociar las emociones con colores, prestando atención particular al miedo, la alegría, el enojo y la tristeza con colores, así como en brindar confianza para manifestar lo que cada niño sentía al inicio de cada sesión, permitiendo en algunos momentos motivar la producción colectiva, la cual, siempre estuvo orientada por la formulación intencionada de preguntas por parte de la docente y la participación voluntaria de los estudiantes. Asimismo, la representación gráfica fue un elemento importante en el desarrollo de los talleres, buscando otro instrumento o medio para explorar respuestas y sensaciones respecto a las emociones y formas de expresión del grupo.

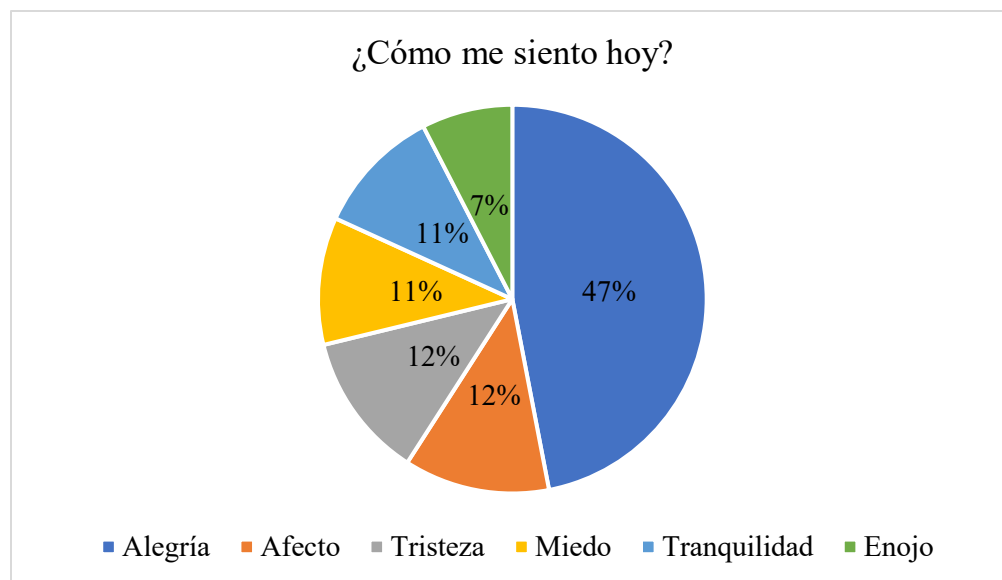
De acuerdo con lo anterior, y ante la pregunta “¿Cómo me siento hoy?” antes y después de la lectura, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 17

Respuestas Asociadas Frente a la Pregunta “¿Cómo Me Siento Hoy?” Durante la Etapa de Exploración.

RESPUESTA	FRECUENCIA
Alegría	31
Afecto	8
Tristeza	8

Miedo	7
Tranquilidad	7
Enojo	5



Nota. Datos obtenidos en la etapa de exploración frente a la pregunta “¿Cómo me siento hoy?”.

A partir de la introducción de cuentos infantiles para iniciar la exploración de las emociones básicas, se evidenció un alto nivel de receptividad por parte del grupo de estudiantes, quienes desde la escucha activa, la respuesta a preguntas literales y narración de experiencias paulatinamente fueron cambiando cómo se expresaban, haciendo uso de vocabulario diferente, incluyendo otros estados emocionales como enojo, tristeza y miedo, tranquilidad y afecto, acompañadas con explicaciones y narraciones un poco más detalladas.

En primer lugar, los niños expresaron la alegría como una respuesta recurrente, asociada a tres tipos de experiencias: juego y disfrute (manipulación de material concreto, participación en rondas, actividades en el patio, diversión con pares); aprendizaje y logro (realizar tareas correctamente, recibir recompensas o reconocimientos, descubrir o aprender cosas nuevas);

vínculos afectivos (compartir con tiempo con compañeros y familia, recibir gestos de cariño, sentirse acompañado).

Desde esta emoción mediada por la expresión desde la experiencia literaria, los niños fueron evidenciando vínculos de la alegría con placer inmediato, satisfacción, validación y aprobación externa, relaciones interpersonales, pertenencia a un grupo; su vocabulario se amplió a expresiones como “alegría,” “felicidad”, “contento”, acompañada de manifestaciones gestuales y corporales como risas, saltos, movimientos de brazos y positividad al hablar.

En segundo lugar, y de manera significativa emergieron la expresión de estados emocionales como afecto y tranquilidad. En el caso del afecto con experiencias como sentirse acompañado, recibir gestos de cariño, felicitaciones o palabras de ánimo; vínculos con pares al compartir materiales, trabajar en grupo y recibir apoyo en actividades o juegos; entorno familiar como recibir abrazos, compañía de padres o hermanos. Respecto a la tranquilidad, las respuestas estuvieron asociadas a experiencias como ambiente de seguridad en el aula, espacios organizados, rutinas, actividades sin conflictos, juego pacífico, momentos de lectura, actividades artísticas o de concentración (pintar, armar rompecabezas) y resolución de conflictos.

Por consiguiente, este primer acercamiento a la literatura infantil como estrategia que media y favorece la expresión de las emociones, propendió que los niños convirtieran en sujetos activos, al escuchar e interactuar con historias de forma intencionada reinterpretan y resignifican su narrativa y vivencia personal. Este proceso confirma que la literatura funciona como mediación simbólica que enriquece la expresión emocional, permitiendo que el vocabulario y las narrativas se amplíen hacia la inclusión de matices emocionales más complejos (Colomer, 2010).

Así mismo, la inclusión de diferentes tipos de historias o secuencias literarias generaron ambientes más confiables e interesantes que facilitaron la expresión de ideas, emociones,

opiniones y gustos como plantea López (2005), quien resalta que la literatura infantil actúa como estrategia pedagógica que favorece la educación emocional al brindar herramientas narrativas y simbólicas para expresar y regular las emociones dentro de un marco de socialización en el ambiente escolar.

En tercer lugar, aparecieron respuestas asociadas a emociones como tristeza con experiencias como separación de figuras de apego, exclusión en juegos y dinámicas de grupo, pérdida o ausencia como no tener un objeto personal, perder un juguete o no recibir algo esperado y dificultades en el aprendizaje como equivocarse o no lograr realizar correctamente una tarea. El miedo con experiencias como separación de los padres, la oscuridad y ruidos extraños, animales o figuras imaginarias (monstruos, brujas, fantasmas), situaciones de conflicto como cuando un compañero lo agrede.

El enojo se relacionan principalmente a conflictos con pares como cuando no le comparten materiales o juguetes, rompen algo suyo o los agreden físicamente; a limitaciones impuestas por los adultos, especialmente cuando la maestra o los padres establecen reglas que prohíben sus deseos o acciones; a la pérdida de turno, expresada en la frustración por no ser elegidos en los juegos o no recibir la atención esperada; y, finalmente, a tareas escolares, donde equivocarse en una actividad o no alcanzar el resultado esperado genera molestia o malestar.

Dentro de esta etapa, el taller que más resalta es el relacionado con la producción oral colectiva en torno a la recepción del cuento “Como es mi corazón” y desde su creación “En mi corazón guardo”, dado que integra una recopilación de experiencias significativas como pérdidas, celebraciones, conflictos familiares, juegos, lecturas y regalos que combina recuerdos agradables y desagradables, evidenciando un proceso de resignificación y correlación entre las situaciones narradas y la vivencia personal. Este texto muestra como los niños no solo nombran

emociones, sino que las asocian con acontecimientos importantes en su día a día, allí las justificaciones a sus estados emocionales tienen una carga simbólica representativa como lo caracteriza su etapa intuitiva desde la perspectiva piagetiana.

En conclusión, la lectura de los cuentos propuestos para esta etapa, permitieron que los niños expresaran emociones asociadas a experiencias negativas, ampliando en comparación a la etapa de diagnóstico sus respuestas frente a estados emocionales vivenciados en la cotidianidad, esto refleja la influencia de la literatura en esto términos, los resultados evidencian que los niños se encuentran en un proceso de construcción del lenguaje, por cuanto, requieren de prácticas pedagógicas que les permitan progresivamente identificar y expresar sus emociones.

Fase de Implementación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la tercera etapa de la propuesta, compuesta por diez (10) talleres, centrado cada uno de ellos en explorar e identificar emociones básicas de miedo, alegría, enojo y tristeza, se abordaron las características, manifestaciones físicas, situaciones asociadas a cada uno; a través de los cuales se buscaba que los niños desde su interacción con cuentos infantiles, canciones y otra expresiones, realizarán sus propias creaciones, dentro de los cuales, surgió la necesidad de reconocer otros estados como la calma y el cariño, entendiendo que existen vivencias que no se pueden asociar directamente con las emociones iniciales y que permiten ver como los niños ampliaron su comprensión y capacidad para expresar sensaciones, sentires y vivencias desde la recepción de las lecturas y su vida personal.

Se comparte a continuación gráficos relacionados con las palabras (verbos, sustantivos, adjetivos) presentes en las producciones orales creadas por parte de los niños y como evoluciono su expresión desde las emociones y la relación con la literatura infantil:

De acuerdo con lo anterior, los resultados muestran un avance significativo en la ampliación del vocabulario emocional, tras la mediación literaria los niños avanzaron en la definición y entendimiento de las emociones, sus descripciones cada vez más detalladas, con mayor precisión y usando un repertorio más coherente con la manera en nombrar sus emociones, reconociendo y reelaborando a través de las historias y los personajes. Esto es coherente con lo planteado por Bisquerra (2000), quien destaca la necesidad de dotar a los niños de un lenguaje emocional para favorecer su autorregulación.

Así mismo, se observó avances en la coherencia narrativa, las creaciones orales grupales muestran que los niños pasaron de frases simples a expresiones más completas y descriptivas; al participar en la construcción con pares, buscaron definir y comunicar con mayor sentido sus sensaciones, resignificar sus experiencias y buscar otras alternativas para narrar y socializar, como lo sostiene López (2005) la educación emocional en la infancia se enriquece mediante estrategias vivenciales como los cuentos, los títeres y las dramatizaciones, por lo que, se hace necesario recurrir a diferentes recursos para motivar y propender por el desarrollo de competencias en esta área.

Las creaciones orales grupales muestran una estructura más elaborada; la historia "Los superhéroes de las emociones" sigue una narrativa clara, dado que presenta un escenario, un conflicto y propone una resolución a través de la intervención de los personajes, en este caso, Capitán Corazón y Princesa Estrellita; este proceso evidenció la evolución en la capacidad de los niños para secuenciar eventos temporales de manera lógica, mantener un hilo conductor e integrar todas las ideas; por tanto, la literatura infantil, en este escenario, facilitó el desarrollo del lenguaje oral en sus aspectos comunicativos y estéticos, la acción de inventar y narrar un cuento en torno a las emociones desde la experiencia fue fundamental para la comprensión.

Un hallazgo importante se asocia con la aparición de lenguaje figurado, con el desarrollo de los talleres, los niños ya no solo nombraban las emociones, sino que las describieron a través de metáforas, comparaciones y personificaciones, lo que demostró como la literatura es una estrategia valiosa para motivar la comunicación de elementos más intrínsecos ligados con las emociones; por ejemplo en lugar de decir que el enojo es intenso, los niños lo personifican como un "volcán de fuego en el estómago" o describen la sensación física de miedo como "el corazón latir muy rápido" o "le he visto con el corazón en la mano".

La creación grupal como "Los Monstruos de la semana," se establece como un reflejo de la cotidianidad de los niños, quienes a través de personajes ficticios pueden proyectar sus propias emociones positivas y negativas, por ejemplo, el monstruo está: "feliz porque va al colegio", "furioso porque su mamá lo regañó" o "preocupado porque escucha sonidos raros", genera elementos de exteriorización de sus sensaciones y estados emocionales de manera más fluida y confiada.

De acuerdo con lo anterior, este proceso de externalización facilita la expresión de las emociones con mayor frecuencia y naturalidad, creando un espacio seguro donde el grupo puede reconocer y respetar las emociones propias y de los demás; así, la literatura, no solo presenta la emoción, permite su validación y le permite construir desde el sentido y el significado más allá de un narrar superficial.

Por otra parte, en las creaciones de "Receta para la tristeza" y "Adiós al miedo", los niños hacen uso de juego de palabras, donde el lenguaje cotidiano y lo sugerido por los cuentos leídos, otorgan herramientas o recursos que permiten manipular, desarmar y reconfigurar cada emoción a través de la narrativa, la creación de chistes con recetas de animales o las "mentiras" para configurar algo que les da miedo en expresiones absurdas o cómicas para narrar sus experiencias.

Finalmente, las creaciones en torno a la calma y el cariño surgen desde una necesidad e iniciativa de los niños, dado que al sentir enojo buscar estrategias o alternativas para pasar ese estado emocional, por lo que consideraron importante de reconocer, así, valorar actividades que les representan y en el que encuentran vínculos más profundos. En cuanto, al cariño, la identificaron como un estado positivo que es más permanente que la alegría, y que aborda la importancia del afecto y las relaciones que establecen en su ambiente cercano.

Análisis de resultados

A continuación, se presentará el análisis de los resultados obtenidos centrado en describir los hallazgos encontrados durante las tres etapas de desarrollo de la propuesta, donde se pudo identificar tres grandes categorías dentro de la expresión de emociones básicas en los niños de grado transición cero tres del Jardín Infantil Mickey, enmarcadas o relacionadas con situaciones y vivenciadas a nivel personal, familiar y escolar.

En primer lugar y referido a las categorías de análisis, en cuanto al ámbito personal, se puede establecer que el grupo de niños mediante el proceso de implementación de la propuesta, empezaron a interiorizar paulatinamente las emociones presentadas en las historias, la recepción e interacción con materiales o recursos literarios y su narrativa, generó un ambiente confiable para explorar y expresar sensaciones o emociones, que al inicio del ejercicio no era evidente o tangible pese a propiciarse en diferentes estancias.

De esta manera, la literatura infantil actuó como un espejo, un reflejo, donde los niños proyectaban o asociaban sus propias experiencias con los personajes, sus situaciones, argumentos y tramas compartidos; este reconocimiento inicial constituyó un punto de partida para motivar y estimular sus narraciones con mayor fluidez y naturalidad. La apropiación de los personajes y sus vivencias, sus miedos, alegrías, tristezas, molestias se convirtieron en referentes,

normalizando la experiencia emocional, esa necesidad de comunicar desde su sentir individual, como lo señala Hoyos (2015) “La lectura literaria no es una práctica que se aísla del desarrollo de otras habilidades en el niño. Se habla de ella como una experiencia integral o integradora, aunque está centrada en el lenguaje” (p. 75).

Desde las producciones, su participación y su integración al ejercicio propuesto, los niños fueron capaces de comunicar con claridad su estado emocional, identificando, nombrando y justificando su sentir, recurrieron a vocabulario emocional proporcionado, diferenciando las manifestaciones y respuestas físicas o situacionales.

Su capacidad para comunicar oral y gráficamente fue evolucionando, otorgando a sus producciones mayor detalle, intencionalidad y significado, ya no por cumplir con un requerimiento o tarea propia del taller, sino por iniciativa o gusto. Como lo sostiene Goleman (1995) a medida que los niños adquieren un vocabulario emocional y practican su expresión, son capaces de dar significado a sus experiencias internas y comunicarlas de manera más efectiva, lo que fortalece su bienestar psicológico y sus relaciones sociales.

Además, desde el ejercicio literario y su recepción, los niños lograron comunicar diferentes estados emocionales antes “desconocidos” como el miedo, la tristeza, el enojo, la calma, el cariño, entre otras, diferentes a la etapa de diagnóstico en donde su expresión estaba limitada a feliz, bien, mal o simplemente algunos de ellos permanecían en silencio, lo que indica que fueron desarrollando más conciencia sobre sí mismos, la relación entre las emociones básicas y las situaciones que experimentan en la cotidianidad, así, la apropiación del vocabulario, sus características y manifestaciones, permitió ampliar su repertorio, reconocerse como un sujeto activo y protagonista de su historia. Como lo afirman Denham et al. (2012) “El desarrollo de la competencia emocional implica reconocer, comprender y dar nombre a una variedad cada vez

más amplia de emociones, lo cual se relaciona directamente con la capacidad de los niños para comprenderse a sí mismos y a los demás” (p. 129).

Respecto a la representación gráfica de los niños se evidencio un avance significativo, dado que al inicio del proceso sus dibujos se caracterizaban por trazos y formas simples que difícilmente sugerían una figura humana, en contraste con el paso de los talleres y actividades propuestas donde sus producciones gráficas comenzaron a mostrar mayor complejidad y detalle, donde resaltaban aspectos como expresiones faciales asociadas a emociones específicas, movimientos corporales y elementos del contexto coherentes con la situación expuesta. Así, lo plantea Piaget (1967) “durante el estadio preoperacional, el niño desarrolla la función simbólica, lo que le permite representar mediante imágenes, gestos o dibujos aquello que siente o imagina, dotando sus producciones de un sentido afectivo y narrativo” (p. 49). Este progreso no solo trata de una cualificación en sus habilidades técnicas, sino un crecimiento en su conciencia emocional individual.

En segundo lugar, la categoría referida a la expresión emocional desde el entorno familiar estuvo caracterizada por como los niños a través de su narrativa influenciada y transversalizada por la experiencia literaria fueron describiendo como la relación con sus padres, hermanos, cuidadores u otros miembros pertenecientes a su núcleo familiar son un estímulo o detonante de sus emociones básicas.

De esta manera, las manifestaciones infantiles constituyeron una extensión de la comprensión de su mundo emocional, donde referir situaciones o eventos que significan en su interacción con figuras de apego o autoridad permitieron explorar otras formas de reconocer y decir lo que se siente. Expresiones donde se resalta como impactan los gestos de reconocimiento o afecto, la ausencia, el conflicto, el establecimiento de normas, el cuidado, la atención, la

disciplina, el acompañamiento, el apoyo, las pautas de crianza, las creencias, los valores, entre otros, dieron cuenta de la importancia de brindar a los niños herramientas y habilidades que les permitan comunicar asertivamente sus emociones.

Tal como señala Bisquerra (2003), la educación emocional en edades tempranas es fundamental para desarrollar competencias que posibiliten la gestión adecuada de las emociones, el fortalecimiento de la comunicación asertiva y la construcción de relaciones interpersonales sanas.

En consecuencia, la literatura desempeñó un papel preponderante en la medida en que los niños lograron trasladar la experiencia e interpretación de los cuentos, canciones y poesías a su propia experiencia emocional, motivándolos a generar nuevas formas de expresar cómo perciben la relación con su familia. Así mismo, lograron reconocer como el miedo, la alegría, la tristeza y el enojo son respuestas bidireccionales que surgen de sus vivencias personales y de la interacción con los otros, requiriendo ser comunicadas de manera clara y adecuada. Así la literatura infantil no solo contribuye al desarrollo del lenguaje, además, facilita la comprensión y expresión de las emociones, ofreciendo un marco simbólico desde el cual, los niños proyectan y resignifican sus propias experiencias afectivas (Colomer & Camps, 1996).

Un hallazgo interesante en los talleres fue la importancia que los niños otorgaron a manifestaciones emocionales como el cariño, la preocupación y la calma, las cuales se hicieron visibles en sus respuestas individuales y producciones colectivas; el referenciar constantemente como comparten el tiempo con su papá, su mamá, as visitas de la abuela, las rutinas, la compra de obsequios, el juego con hermanos, reveló que los niños fueron ampliando su repertorio lingüístico para comunicarse y que no era suficiente solo hablar desde las emociones abordadas. Desde esta perspectiva, el lenguaje constituye la herramienta psicológica por excelencia para la

mediación de las experiencias internas y sociales, dado que posibilita que los niños organicen y expresen sus vivencias emocionales, transformando lo individual en algo compartido y comprensible para los demás (Vygotsky, 1979).

A su vez, la socialización de la publicación gráfica de las producciones elaboradas por los niños durante este proceso a los padres de familia se estableció como un escenario valioso para visibilizar que adquiere importancia en su mundo emocional, sensibilizando así, la percepción y valor en este aspecto, permitiendo a los adultos reconocer la importancia de validar las expresiones emocionales de sus hijos y brindarles mayor protagonismo en la familia. Como señala Colomer (1999), la literatura infantil cumple una función mediadora al posibilitar que los niños construyan sentido sobre sus vivencias y emociones, proyectándolas en producciones que, al ser socializadas, fortalecen los vínculos entre la escuela y la familia.

En tercer lugar, la categoría referida a la expresión de las emociones en el ambiente escolar surge a partir de las manifestaciones que los niños realizaron directamente a las dinámicas de este contexto. En sus respuestas individuales y producciones colectivas se destacaron aquellas relacionadas con el juego con los compañeros, la realización de tareas, la interacción con la docente y las rutinas del día a día. Por ejemplo: “Me siento feliz porque estoy en el colegio”, “Me siento feliz porque juego con mis amigos”, “Me siento feliz porque pintamos en el colegio”.

Al mismo tiempo, aparecieron expresiones de tristeza y enojo relacionadas con conflictos entre compañeros o con los llamados de atención de los adultos, como “Me siento triste porque mis amigos no juegan conmigo”, “Me siento enojado porque mis compañeros no me dejan hablar en clase”, entre otros. Uno de los ejemplos más representativos, fue la creación colectiva denominada “Los superhéroes de las emociones”, donde los niños crearon dos personajes que

representaban emociones básicas, estableciendo como lugar de encuentro y “conflicto” la escuela, escenario privilegiado para explorar, reconocer y comunicar lo que sienten.

De acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional debe entenderse como un proceso intencional y sistemático que fomenta el desarrollo de las competencias socioemocionales como la conciencia de sí mismos, la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva. Los talleres al incluir actividades literarias y artísticas permitieron identificar el colegio como un escenario de socialización afectiva, donde las estrategias implementadas favorecen estas habilidades.

Para concluir, la implementación de una propuesta que integra la literatura infantil como estrategia mediadora para favorecer la expresión de las emociones es una apuesta significativa en la medida en que los estudiantes encuentran en los cuentos, poesías, canciones y otros recursos de este tipo un referente para explorar sus experiencias y encontrar nuevas formas de comunicar, hacer más complejas sus narraciones, ampliar su vocabulario, intercambiar ideas, escuchar y enriquecer aquello que los motiva y significa.

Conclusiones

La literatura infantil como mediadora pedagógica se configuró como una estrategia eficaz para que los niños logaran identificar, nombrar y expresar sus emociones básicas, el carácter narrativo y simbólico empleado por los cuentos, canciones y poesías permitió reconocer y trasladar lo leído a su propia experiencia emocional.

La implementación de los talleres propendió en que los niños logaran ampliar su vocabulario, repertorio emocional y lingüístico; la descripción de las situaciones o vivencias relacionadas con emociones específicas tuvo una progresión significativa en la medida en que fueron utilizando expresiones más elaboradas y detalladas desde una postura consigo mismo, la familia y la escuela.

La construcción de producciones orales colectivas desde la literatura y su recepción desde lo grupal e individual permitió avanzar en el uso de recursos lingüísticos como metáforas, comparaciones y juegos con las palabras que propendió por una forma más creativa para comunicar las emociones.

La representación gráfica de personas, especialmente de sí mismos se convirtió en una estrategia primordial para caracterizar e identificar las manifestaciones físicas, características y cambios asociados a cada emoción. Sus dibujos cada vez fueron más detallados, claros, organizados e intencionados, logrando interiorizar elementos adicionales.

La socialización de las producciones mediante la cartilla permitió sensibilizar a las familias sobre la importancia reconocer, validar y acompañar las expresiones emocionales de los niños, otorgando protagonismo a sus procesos, y vinculándolos más activamente a valorar las emociones como una dimensión de interés particular en estas edades.

La propuesta evidencio que la inclusión de la literatura infantil de manera sistemática y planificada en el aula de clase contribuye al desarrollo socioemocional y comunicativo de los niños, ofreciendo alternativas didácticas para seguir resignificando el sentido y propósito de la educación inicial.

Referencias Bibliográficas

- Abrams, M. H., & Harpham, G. G. (2012). *A Glossary of Literary Terms*. Wadsworth Cengage Learning.
<https://hostnezt.com/cssfiles/englishliterature/A%20Glossary%20of%20Literary%20Terms,%20Tenth%20Edition.pdf>
- Alerezo Tenorio, M.A. (2016). *La familia y su incidencia en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas del primer año de educación básica de la escuela José Ingenieros*.
<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/11594>
- Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.3>
- Ávila Castillo, C. M., & Rueda Peña, C. J. (2015). *Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer una convivencia pacífica*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19901>
- Ball, M., & Gutiérrez, M. (2009). Estética de la recepción: cuando los pequeños aún no leen. *Educere*, 12, 441. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569003.pdf>
- Barthes, R. (1984). *El placer del texto*. Siglo XXI. https://audiocreativa.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/barthes-roland_-el-placer-del-texto-leccion-inaugural.pdf
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2012). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>

- Bonoso, C., Mendoza, O. y Patiño, M. (2023). Cuentoterapia como herramienta para el desarrollo de las emociones primarias en inicial 2. *Ideas y Voces*, 3(4), 828-854.
<https://doi.org/10.60100/bciv.v3iE1.43>
- Cárdenas Salcedo, M. B., & Organista Pérez, M. N. (2019). *El desarrollo emocional de los niños a partir de la experiencia literaria*. <http://hdl.handle.net/11349/22174>
- Cassullo, G. L. (2013). *La evaluación del desarrollo emocional infantil*. Paidós.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776009.pdf>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, (12), 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/CAUCE/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2018). *La literatura infantil y juvenil en el siglo XXI*. Octaedro. https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Colomer_Introd.a_la_lit_inf_y_juv..pdf
- Colmenares, A., & Yaneth, O. (2020). *SE VALE SENTIR. Una propuesta pedagógica desde la investigación acción para el desarrollo de la conciencia emocional en niños de ciclo I del Colegio El Rodeo*. <https://hdl.handle.net/10654/36316>
- Córdova-Cando, D., Fernández-Bernal, R., Rivadeneira-Díaz, Y., & Jaya-Vivanco, M. (2021). *El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial*. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 560-579. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2680>

- Cubides González, L. M. (2023). *La expresión y gestión de emociones de niños y niñas entre 3 y 4 años de edad a través de los lenguajes artísticos para fomentar la participación infantil*. <http://hdl.handle.net/11349/34910>
- Culler, J. (2011). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
<https://share.google/KGbBPXEzZ7IQqSjAO>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence. *Emotion Review*, 4(2), 129–131. <https://doi.org/10.1177/1754073911430136>
- De La Hortúa Quintero, Y. P., Medina Ordoñez, N. Y., & Morales Morales, I. R. (2018). *Socioafectividad... Conociendo a los niños y niñas como sujetos afectivos con otros*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9838>
- Díaz Muñoz, I. P. (2019). *Las emociones de ira, alegría, miedo y tristeza en niños de 4 a 5 años del IED San Cayetano de Bogotá*. <http://hdl.handle.net/11349/22190>
- Díaz Ortiz, J. P. (2019). *Revisión documental. Educación emocional en primera infancia en la última década*. <http://hdl.handle.net/11349/22705>
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria (J. E. Calderón, Trad.)*. Fondo de Cultura Económica. <https://share.google/TpJOKBP8YH1r9SZWW>
- Ekman, P. (n.d.). <https://www.paulekman.com/>
- Esguerra Chaves, M. G. (2019). *La familia de la experiencia: representaciones sociales de los niños y las niñas*. <http://hdl.handle.net/11349/22167>
- Farkas, C. (2021). *Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia*. *Revista de Sociología*, 36(1), 68–82. <file:///C:/Users/YEMER/Downloads/64427-241-232102-1-10-20210730.pdf>

Fernández, C. N., Fernández, P., & Peralta, N. F. (2020). *Las emociones en el aula: Modelos de educación emocional preponderantes en el nivel primario de la ciudad de Córdoba.*

<http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2876>

Fortich Navarro, M. P. (2008). *Sensibilidad literaria, apuntes para una reflexión sobre una didáctica. Itinerario Educativo, 51, 143-146.* <https://share.google/ZtypM7h6oYN9aGc0L>

García Ávila, C. E., & Ortiz Cárdenas, N. L. (2015). *Cultivando la vida emocional en la primera infancia a partir de una estrategia basada en música y*

cuentos. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/21148>

Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, V(9), 141-153.*

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Gil Pinto, Y. A. (2019). *Diseño de una estrategia pedagógica basada en la expresión corporal para el desarrollo de la conciencia emocional en los niños de preescolar de la institución educativa José Joaquín Casas de Chía.* <https://hdl.handle.net/10654/32270>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

Gómez-Escalonilla, G. (2021). Métodos y técnicas de investigación utilizados en los estudios sobre comunicación en España. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication, 12(1), 115-127.*

<https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM000018>

- González, M. D. D., & Gomariz Vicente, M. Á. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre Educación*, 38, 279-302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- González Latorre, B., & Quintero Vargas, P. A. (2016). *Promoción del desarrollo de la conciencia emocional desde la primera infancia: Una estrategia clave para fomentar climas de aula positivos*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/2791>
- Gordo, Á. J., & Serrano, A. (Coords.). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación. <https://share.google/hA3LIwbeUfZ0pfrD7>
- Hernández Chavarro, A. L. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34458>
- Hernández Guerrero, J. A. (2022). *Teoría de la literatura. Nociones fundamentales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://share.google/YxK6Sk5rDsvPoewSj>
- Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 19, 73-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527406>
- Ibarrola, B. (2009). Educación emocional a través del cuento.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Boletín 15 Observatorio de bienestar de la niñez. LA FAMILIA: El entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-47-a.pdf>
- Jauss, H. R. (1977). *Literary history as a challenge to literary theory*. *New Literary History*, 2(1), 7-37.

- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares de educación preescolar*.
Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). *Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language*. Review of Educational Research, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Osorio Fonseca, C. P. (2018). *Familia y escuela en un mismo camino*.
<https://hdl.handle.net/10818/34421>
- Parra Carantoña, M. M. (2015). *Participación de los padres de los niños de transición de la Institución Educativa Departamental Serrezuela Sede Eduardo*.
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/536>
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Ed. Cincel.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9s263>
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad: Estudios sobre psicología evolutiva* (E. Carretero, Ed.). Ariel. <https://share.google/geT4nZAQIYMi31bQo>
- Real Academia Española. (2022). Cuento. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.).
<https://www.rae.es/dle/cuento>

Repetto, C., & Román, G. (2015). *Introducción a la literatura*. Universidad Nacional de Misiones.

https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/Introduccion_A_La_Literatura-Carolina_Repetto_Gabriela_Roman.pdf

Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *En Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43).

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf

Ruiz, L. P., & Páez, E. R. (2010). Proyectos de aula. *Episteme. Revista De divulgación En Estudios Socioterritoriales*, (1).

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/view/2019>

Sáez-Fernández, C., & Pérez-Marín, D. (2023). Propuesta de evaluación del impacto emocional de la programación en Educación Infantil. *IE Comunicaciones*, (37), 23-32. *Asociación para el Desarrollo de la Informática Educativa*. ISSN: 1699-4574.

<https://share.google/cs49QHJu9uCkL3qkZ>

Siregar, K. Z., & Sit, M. (2024). The role of parents in early childhood social emotional development. *Continuous Education: Journal of Science and Research*, 5(2), 143-150.

<https://doi.org/10.51178/ce.v5i2.1904>

Soriano, M. (1975). La literatura infantil y juvenil. Richelieu.

<https://share.google/yo68nqj9sqf9zLiMZ>

Toledo Morales, P. (2005). *El cuento: concepto, tipología y criterios para su selección*.

Aprende-IEA. <https://www.researchgate.net/publication/257312462>

Yepes Pulido, N., & Gracia Cuellar, J. C. (2017). *Relatos Infantiles sobre Alegrías y Tristezas*.

<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/1a446057-8167-4874-bf76-a4df6047906b/content>

Apéndices

Apéndice A

Cuestionario diagnóstico número uno

CUESTIONARIO UNO

Observa las siguientes imágenes y contesta las preguntas.

1. ¿Cómo se siente ese niño?
2. ¿Por qué crees que se siente así?
3. ¿Por qué te sentirías así?



TRISTEZA



MIEDO



ALEGRIA



ENOJO

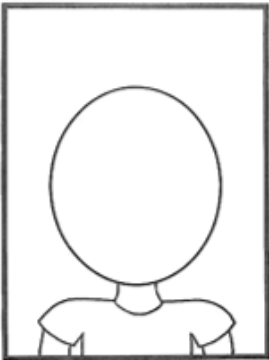
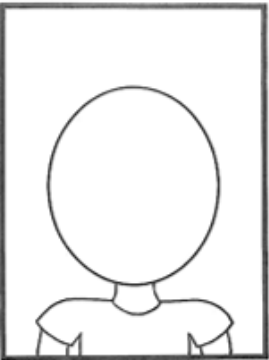
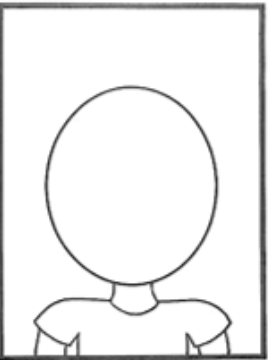
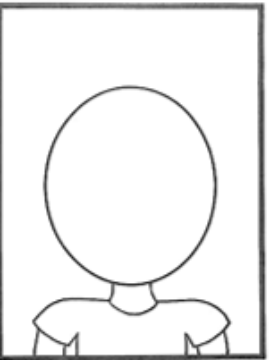
Nota. Imagen del cuestionario aplicado con el propósito de explorar la identificación de las emociones en los niños.

Apéndice B

Cuestionario diagnóstico número dos

REPRESENTO LAS EMOCIONES

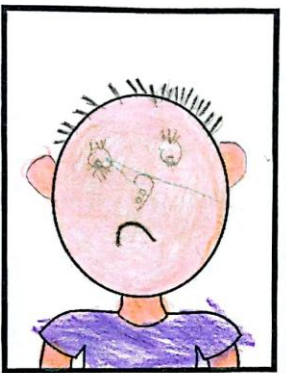
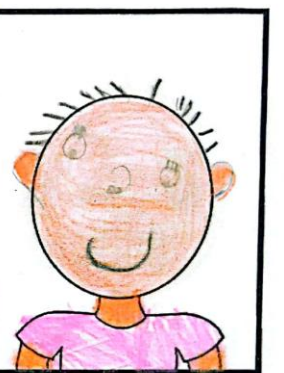
o Completa cada cara con las expresión que corresponde a cada emoción. Con ayuda de la docente escribe cuando te sientes.

			
ALEGRE	TRISTE	ASUSTADO	ENOJADO

REPRESENTO LAS EMOCIONES

11 JUL 2024

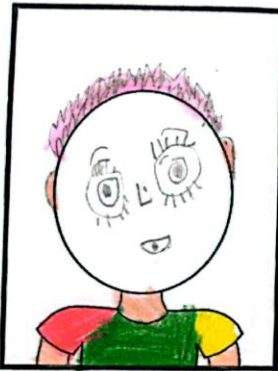
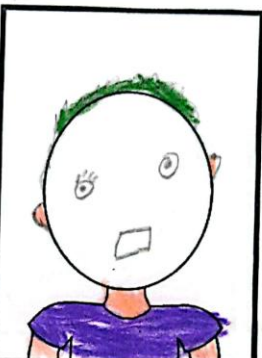
Completa cada cara con las expresión que corresponde a cada emoción. Con ayuda de la docente escribe que es cada una.

			
ALEGRIA	TRISTEZA	MIEDO	ENOJO
<u>Con mi mamá</u> <u>porque ella me</u> <u>quiere porque le</u> <u>ayudo hacer aseo.</u>	<u>Mi papá me pegaba,</u> <u>porque me pego en</u> <u>el ojo.</u>	<u>A la oscuridad</u> <u>porque duermo</u> <u>solita</u>	<u>Con mi mamá</u> <u>porque te hace ver</u> <u>videos y me gusta</u>

REPRESENTO LAS EMOCIONES

11 JUL 2024

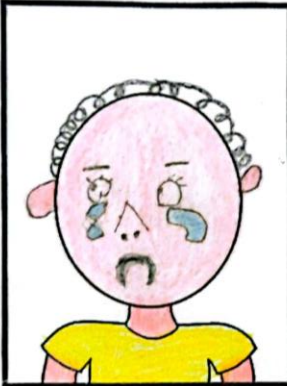
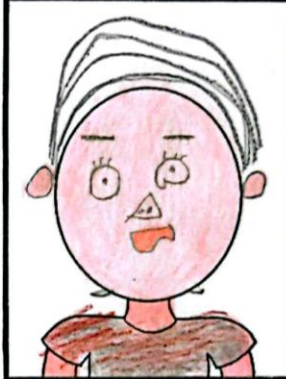
Completa cada cara con las expresión que corresponde a cada emoción. Con ayuda de la docente escribe que es cada una.

			
ALEGRIA	TRISTEZA	MIEDO	ENOJO
Estar en el colegio Me gusta colocar	Cuando mi mamá me regaña por no quedarme quieto.	Soñar que hay una bruja en mi casa	No me dejan jugar en la casa.

REPRESENTO LAS EMOCIONES

11 JUL 2024

Completa cada cara con las expresión que corresponde a cada emoción. Con ayuda de la docente escribe que es cada una.

			
ALEGRIA	TRISTEZA	MIEDO	ENOJO
Estar feliz porque vengo al colegio	Que me peguen mi papá porque no hago caso y hago travesuras	La oscuridad Porque mi papá me pone películas de terror	Que no me comprendan algo

Nota. Imagen del cuestionario aplicado con el propósito de explorar la identificación de las emociones en los niños.

Apéndice C

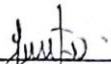
Cuestionario diagnóstico asociar situaciones a emociones básicas

RECONOZCO LAS EMOCIONES	
★ Observa y describe cada situación, colorea la emoción que te genera cada una y explica ¿Por qué?	
 Mi mamá me regaña.	 Me despierto en la oscuridad.
	
 Rompo un juguete.	 Juego en el parque.
	
 Mi mamá me da un abrazo.	 Discuto con mis compañeros.
	
 Veo una araña.	 Nadie quiere jugar conmigo.
	

Nota. Imagen del cuestionario aplicado con el propósito de explorar la identificación de las emociones en los niños asociada a situaciones particulares.

Apéndice D

Ejemplos de Consentimientos Informados

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO SEDE JARDÍN INFANTIL MICKEY- NIVEL PREESCOLAR GRADO TRANSICIÓN CERO TRES (03) PROYECTO PEDAGÓGICO "Los superhéroes de las emociones"	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRE O ACUDIENTE DE ESTUDIANTES SOBRE TOMA Y USO DE FOTOGRAFÍAS, TRABAJOS ARTÍSTICOS, DIBUJOS Y CREACIONES LITERARIAS		
Yo <u>Juanito marcelle Ortiz forero</u>, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía <u>1069101029</u> ☒ madre, ☐ padre, ☐ acudiente o ☐ representante del estudiante <u>JJELL Nahomi martinez Ortiz</u> de <u>6</u> años de edad e identificado con número de registro civil <u>1069101916</u>, he sido informado acerca de la toma de fotografías, elaboración de trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales expresiones literarias con fines pedagógicos que se realiza durante el año lectivo 2024 en las instalaciones de la sede jardín infantil Mickey en el marco del proyecto pedagógico "Los superhéroes de las emociones" liderado por la docente KAREN GARNICA TORRES, titular del grado transición cero tres (03) y del cual mi hijo es participante activo. Por lo cual, autorizo el uso del material audiovisual (fotografías, ideas, expresiones, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de expresiones literarias) en el que mi hijo aparece, para que sea publicado en una cartilla, sin ningún uso comercial y como evidencia del desarrollo de la experiencia significativa de formación en nivel preescolar, del grado transición cero tres (03). Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación y el objetivo del proyecto pedagógico, resuelto todas las inquietudes en su totalidad, comprendo que: - La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. - La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no generarán ningún gasto, ni recibirá ninguna remuneración alguna por su participación. - No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que no autorice su participación. - Las imágenes, fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario se utilizarán únicamente para los propósitos pedagógicos, investigativos ¿Cómo la literatura favorece la expresión de las emociones básicas en niños de edad preescolar?, como evidencia de la práctica educativa del docente y la experiencia conjunta de aprendizaje significativo. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos Informados, y de forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo, en calidad de estudiante en la toma y uso de fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario en la publicación de una cartilla.  FIRMA DE PADRE DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE C.C. <u>1069101029</u>		



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL ALFONSO LÓPEZ
PUMAREJO
SEDE JARDÍN INFANTIL MICKEY- NIVEL PREESCOLAR
GRADO TRANSICIÓN CERO TRES (03)
PROYECTO PEDAGÓGICO
"Los superhéroes de las emociones"



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRE O ACUDIENTE DE ESTUDIANTES SOBRE TOMA Y USO DE
FOTOGRAFÍAS, TRABAJOS ARTÍSTICOS, DIBUJOS Y CREACIONES LITERARIAS

Yo Miguel Leonardo Guerrero Cubillos mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía 7022997715 [] madre, [X] padre, [] acudiente o [] representante del estudiante Carlos Leonardo Guerrero Ornela de 5 años de edad e identificado con número de registro civil 7069707899, he sido informado acerca de la toma de fotografías, elaboración de trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales expresiones literarias con fines pedagógicos que se realiza durante el año lectivo 2024 en las instalaciones de la sede jardín infantil Mickey en el marco del proyecto pedagógico "Los superhéroes de las emociones" liderado por la docente KAREN GARNICA TORRES, titular del grado transición cero tres (03) y del cual mi hijo es participante activo.

Por lo cual, autorizo el uso del material audiovisual (fotografías, ideas, expresiones, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de expresiones literarias) en el que mi hijo aparece, para que sea publicado en una cartilla, sin ningún uso comercial y como evidencia del desarrollo de la experiencia significativa de formación en nivel preescolar, del grado transición cero tres (03).

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación y el objetivo del proyecto pedagógico, resuelto todas las inquietudes en su totalidad, comprendo que:

- La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no generarán ningún gasto, ni recibirá ninguna remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que no autorice su participación.
- Las imágenes, fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario se utilizarán únicamente para los propósitos pedagógicos, investigativos ¿Cómo la literatura favorece la expresión de las emociones básicas en niños de edad preescolar?, como evidencia de la práctica educativa del docente y la experiencia conjunta de aprendizaje significativo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo, en calidad de estudiante en la toma y uso de fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario en la publicación de una cartilla.

Miguel Guerrero
FIRMA DE PADRE DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE

C.C. 7022997715



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL ALFONSO LÓPEZ
PUMAREJO
SEDE JARDÍN INFANTIL MICKEY- NIVEL PREESCOLAR
GRADO TRANSICIÓN CERO TRES (03)
PROYECTO PEDAGÓGICO
"Los superhéroes de las emociones"



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRE O ACUDIENTE DE ESTUDIANTES SOBRE TOMA Y USO DE
FOTOGRAFÍAS, TRABAJOS ARTÍSTICOS, DIBUJOS Y CREACIONES LITERARIAS

Yo Liseth Carolina Ortiz Beleso, mayor de edad,
identificado con cédula de ciudadanía 1004319383 [] madre, [] padre, []
acudiente o [] representante del estudiante Isaí Alejandro Polanco Ortiz de
6 años de edad e identificado con número de registro civil 1085232509, he sido informado
acerca de la toma de fotografías, elaboración de trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales
expresiones literarias con fines pedagógicos que se realiza durante el año lectivo 2024 en las instalaciones de
la sede jardín infantil Mickey en el marco del proyecto pedagógico "Los superhéroes de las emociones" liderado
por la docente KAREN GARNICA TORRES, titular del grado transición cero tres (03) y del cual mi hijo es
participante activo.

Por lo cual, autorizo el uso del material audiovisual (fotografías, ideas, expresiones, trabajos artísticos, dibujos
y producciones textuales de expresiones literarias) en el que mi hijo aparece, para que sea publicado en una
cartilla, sin ningún uso comercial y como evidencia del desarrollo de la experiencia significativa de formación en
nivel preescolar, del grado transición cero tres (03).

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación y el objetivo del proyecto pedagógico,
resuelto todas las inquietudes en su totalidad, comprendo que:

- La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación en estas fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario no generarán ningún gasto, ni recibirá ninguna remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que no autorice su participación.
- Las imágenes, fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario se utilizarán únicamente para los propósitos pedagógicos, investigativos ¿Cómo la literatura favorece la expresión de las emociones básicas en niños de edad preescolar?, como evidencia de la práctica educativa del docente y la experiencia conjunta de aprendizaje significativo.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria
DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo, en calidad de estudiante en la toma y uso de
fotografías, trabajos artísticos, dibujos y producciones textuales de carácter literario en la publicación de una
cartilla.

Liseth Ortiz B.

FIRMA DE PADRE DE FAMILIA Y/O ACUDIENTE

c.c. 1004319383

Apéndice E

Ejemplos Registro Diario de Campo

REGISTRO DE OBSERVACIONES FASE DE DIAGNÓSTICO	
TALLER UNO: ¿Cómo me siento hoy?	
1. Datos Generales. Fecha: JULIO 10/2024 Hora: 8:00 a.m. a 9:00 a.m. Lugar: Salón de clases/Jardín Infantil Mickey. Participantes: 25 participantes. Tipo de Actividad: Observación participante.	
Objetivo de la actividad: Reconocer si los niños identifican emociones básicas (Alegria, enojo, tristeza, miedo) a través de la descripción de imágenes desde la formulación de preguntas sencillas y la representación gráfica.	
2. Descripción. Frente al desarrollo de la actividad se observó que la mayoría de los niños prestó atención y comprendió el cuento, algunos de ellos participaron de manera activa respondiendo las preguntas de carácter literal, sin embargo, respecto a la capacidad de escucha, se mostraron distraídos y poco receptivos a las ideas de los demás, el ambiente estuvo mediado por ruido, falta de concentración y participación focalizada a los niños con mayor facilidad para comunicarse, los más confiados y sociables. Durante la representación gráfica, los niños estuvieron bastante concentrados y dispuestos a realizar su dibujo, sin embargo, se evidencio varias dificultades para realizar detalles del esquema corporal, pocos elementos para evidenciar su sentir, especialmente asociado a dibujo de la cara y posibles elementos que permitieran determinar una emoción determinada. Al compartir sus trabajos al grupo, la mayoría de los niños no se mostraron muy expresivos, sus frases fueron cortas y con algo de timidez, falta de confianza y fluidez. En el grupo, no se respetaron las intervenciones, en la medida en que estaban hablando entre ellos, jugando con materiales o juguetes, revisando su propio dibujo.	
3. Reflexiones y análisis. Existe poca familiaridad con la expresión de las emociones a nivel verbal y gráfico, aunque existe una identificación de las emociones básicas desde la narración literal de hechos narrados, no se empela ese vocabulario para dar a conocer su estado emocional o verbalizarlo desde su experiencia propia. Impresiones: El poco interés de los niños por escuchar a sus compañeros o valorar su representación gráfica.	

REGISTRO DE OBSERVACIONES FASE DE DIAGNÓSTICO	
TALLER DOS: Mi emoción.	
1. Datos Generales. Fecha: JULIO 11/2024 Hora: 8:00 a.m. a 10:00 a.m. Lugar: Salón de clases/Jardín Infantil Mickey. Participantes: 28 participantes. Tipo de Actividad: Observación participante.	
Objetivo de la actividad: Explorar cómo los niños expresan emociones básicas (alegría, enojo, tristeza y miedo) a partir de la descripción de imágenes.	
2. Descripción. La presente sesión estuvo dividida en tres grandes ejercicios relacionados con la descripción de imágenes que evidenciaban emociones básicas de alegría, miedo, tristeza y enojo. En este sentido, la actividad inició con la proyección de una serie de imágenes a través del video beam, en las que se mostraban diferentes situaciones asociadas a emociones básicas como el miedo, la alegría, la tristeza o el enojo. Al inicio, se notó nuevamente una participación focalizada, especialmente por parte de los niños “más extrovertidos” y comunicativos, los más callados, aunque se les preguntaba directamente, no respondían. Durante la primera parte, la atención fue buena, el grupo de niños escucharon, miraron con atención las imágenes y respondieron algunas preguntas “¿Cómo creen que se siente este niño o esta niña?”, “¿Por qué?”, “¿Cómo sabemos que está feliz...?”, evidenciándose respuestas claras y con descripciones sencillas más asociado a los que llamaba su interés. Sin embargo, se empezaron a desconcentrar, algunos se levantaban del escritorio, se ponían a jugar con sus útiles, a hablar con los compañeros o simplemente a mirar a otro lado. En general, se observó que los niños tienen una buena capacidad para identificar emociones básicas cuando se les presentan en contextos visuales concretos, hablando desde lo que ven y se les pregunta, sin embargo, las descripciones son realizadas así siempre por los mismos estudiantes. Por el contrario, cuando se hacían preguntas un diferentes que propiciarán “mayor expresión” como “¿Qué podría ayudarlo a sentirse mejor?” o “¿Y tú qué harías si te pasara lo mismo?”, las respuestas eran muy vagas, en muchos casos decían “no sé”, “no me acuerdo” o simplemente no contestaban. Para la segunda parte, se presentó de forma individual imágenes de niños o niñas animadas expresando emociones básicas ausentes de una situación particular y formulando preguntas similares como ¿Cómo se siente ese niño o niña?, ¿Por qué?, ¿A ti que te hace sentir alegre, o triste o enojado?, ¿Por qué?, a través de la cual se evidenció nuevamente, una identificación clara de la emoción presentada, acompañada de explicaciones como porque sí, no sé, nada, o evadían la pregunta con frases como “Profe puedo jugar con mi compañero”, “Profe ya vamos a comer”, entre otras. Para el cuestionario final, se entregó a cada estudiante una hoja en la que se presentaban una serie de situaciones asociadas a emociones básicas, al leer observar la situación debían colorear un emoji con la posible emoción con la que se asociaba, allí se evidenció un alto nivel de concentración y seguimiento de las indicaciones, los resultados obtenidos demostraron de que pese a identificar la emoción básica, asociarla con emojis o ciertas expresiones faciales, es difícil que lo integren a su comunicación verbal.	
3. Reflexiones y análisis. Se evidenció que la mayoría de los niños logra reconocer con facilidad emociones básicas como alegría, miedo, enojo y tristeza cuando se presentan de forma visual y concreta mediante imágenes o situaciones cotidianas. La participación siguió centrada en los niños más extrovertidos, pese a motivar la respuesta por parte de los niños más callados, muchos de ellos siguieron sin responder. La conexión entre lo que observan y lo que sienten o piensan continúa siendo limitada a nivel comunicativo. Impresiones: los niños tienen a contestar lo dicho por otro compañero, especialmente con el que siente más cercanía.	

REGISTRO DE OBSERVACIONES FASE DE DIAGNÓSTICO	
TALLER TRES: Los espejos.	
1. Datos Generales. Fecha: JULIO 12/2024. Hora: 8:00 a.m. a 9:00 a.m. Lugar: Salón de clases/Jardín Infantil Mickey. Participantes: 25 participantes. Tipo de Actividad: Observación participante.	
Objetivo de la actividad: Explorar cómo los niños expresan emociones básicas (alegría, enojo, tristeza y miedo) a partir de la descripción de imágenes.	
2. Descripción actividad. La actividad comenzó recordando las diferentes actividades realizadas en sesiones anteriores, se hicieron algunas preguntas para que los niños hablaran de cómo se han sentido y pudiera seguirse una línea temática. Luego, se le entregó a cada uno un espejo, se les permitió explorar libremente durante unos 5 minutos, sin dar indicaciones específicas, llamo la atención que a varios de ellos les generó risa verse a sí mismos, algunos se miraban fijamente, otros se tapaban la cara, lo dejaron en la mesa sin mucho interés o se ponían a mirar al compañero a ver qué hacía, se notó algo de timidez, pero también mucha curiosidad por el otro, más que por sí mismo. Después se realizó la dinámica denominada "Simón dice...", donde se les daba indicaciones como: - "Simón dice que te mires al espejo y pongas cara de alegría", "Simón dice que pongas cara de tristeza", "Simón dice que te rías, que llores, que grites", y así sucesivamente. En esta parte de la actividad se divirtieron, especialmente cuando tocaba hacer caras "chistosas". A continuación, se proyectaron imágenes con rostros de personas que representaban cada emoción (alegría, tristeza, miedo y enojo), y se les pidió que los imitaran frente al espejo. La gran mayoría evidenció disposición y gusto por este ejercicio, al preguntar que emoción estaban imitando, con claridad todos respondían correctamente. Se formaron parejas a las que se les entregó una tarjeta con una emoción, la indicación invitaba a que imitaran esa emoción podían usar el cuerpo y la cara, el otro debía adivinar que emoción era y que la había suscitado. En esta actividad, pese a la indicación no se concentraron y se perdió la intencionalidad, aunque hubo mucha apertura, confianza y diversión, no se evidenció diálogo entre las parejas relacionadas con la emoción correspondiente. La sesión cerró con la representación gráfica de cada una de las emociones básicas, completando 4 rostros de base con las partes de la cara, explicando que debía hacerse gestos o características que permitiera diferenciar cada una. Allí se evidenció frente a la alegría, casi todos dibujaron una sonrisa; en la tristeza la mayoría hizo una boca hacia abajo y cuatro niños dibujaron lágrimas; en el miedo, muchos hicieron la boca abierta, como si estuvieran gritando y en el enojo, varios dibujaron la boca seria y seis de ellos agregaron el ceño fruncido. Al preguntar porque los hacía sentir alegría, tristeza, miedo o enojo, la mayoría refirió situaciones cotidianas, pero de forma escueta, simple y constante.	
3. Reflexiones y análisis. Durante las diferentes actividades se evidenció que, aunque los niños que la emoción más difícil de expresar y representar visualmente fue el enojo. Impresiones: Los niños reconocen las emociones, pero no están muy familiarizados en el uso de ese lenguaje para expresarse desde lo personal.	

Nota. Ejemplos del registro de diario de campo de los talleres implementados.

Apéndice F

Ejemplos de talleres.

TALLER DIECISIETE

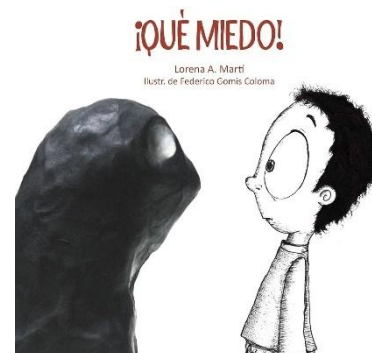
NOMBRE: Miedo.

FECHA: Octubre 29 de 2024

GRADO: Transición 03/Jardín Infantil Mickey.

DURACIÓN: 2 horas.

OBJETIVO: Favorecer la comprensión y expresión de la emoción del miedo mediante la literatura infantil, el diálogo y la creación colectiva.



DESARROLLO

Espacio para encontrarnos.

En un círculo los niños se sientan y la docente inicia preguntando: “¿Cómo se sienten hoy?” y “¿Por qué?”, motivando que cada uno se exprese y ubique su estado emocional en los “Frascos emocionales”. Luego de esta dinámica, la docente explica el tema central diciendo: “Hoy hablaremos sobre una emoción que todos hemos sentido alguna vez: Se llama el miedo, luego formula las siguientes preguntas ¿Saben qué es el miedo?, ¿Cuándo lo sentimos?”, promoviendo su participación y la narración de preconceptos.

Espacio para escuchar y pensar.

Lectura en voz alta del cuento “*¿Qué miedo!*” de la autora Lorena A. Martí. Durante y después de la lectura, se formulan preguntas de comprensión: ¿Cómo se llama el personaje?, ¿Qué cosas le daban miedo?, ¿Qué hacía cuando sentía miedo?, ¿Quién lo ayudó a sentirse mejor?

Posteriormente, se promueve la reflexión con las siguientes preguntas: ¿Por qué creen que todos sentimos miedo a veces?, ¿El miedo es bueno o malo?, ¿Qué podemos hacer cuando

sentimos miedo?, ¿Qué hacemos cuando tenemos miedo?, ¿A quién le contaríamos nuestros miedos?

Espacio para expresar.

Luego de la lectura del cuento, la docente hace énfasis en observar y describir las expresiones faciales cuando sentimos miedo, guiándolos para identificar cambios en la cara como los ojos muy abiertos, las cejas levantadas o la boca entreabierta. Al terminar, cada niño recibe una hoja donde se dibujan a si mismos con expresión de miedo y algo que les genere esa emoción; al finalizar, los niños comparten sus dibujos, explicando qué representaron y cómo se sintieron, haciendo énfasis en el reconocimiento de las sensaciones asociadas al miedo.

Espacio para crear.

La docente inicia explicando que después de escuchar el cuento y dibujar va a definirse nuevamente ¿Qué es el miedo?”, motivando la participación de todos los niños, con la respuesta de cada uno se va construyendo colectivamente una pequeña expresión literaria que permita comunicar que es el miedo desde la experiencia personal y literaria.

RECURSOS

- Frascos de las emociones.
- Cuento infantil ¡Qué miedo! de Lorena A. Martí, con sus ilustraciones.
- Hojas blancas.
- Colores, lápiz plumones.
- Música suave de fondo para favorecer la concentración.
- Grabadora o celular.

TALLER DIECIOCHO

NOMBRE: ¡Adiós al miedo!

FECHA: Octubre 30 de 2024

GRADO: Transición 03/Jardín Infantil Mickey.

DURACIÓN: 2 horas.

OBJETIVO: Generar espacio de creación literaria para favorecer expresión del miedo de una manera tranquila y positiva.

DESARROLLO

Espacio para encontrarnos.

El taller inicia invitando a los niños a sentarse en círculo y la docente preguntando: “¿Cómo se sienten hoy?” y “¿Por qué?”, motivando que cada uno exprese su emoción y escuche la de los demás. Luego, explica que hoy le dirán adiós al miedo, para lo cual, van a descubrir como con mentiras o chistes que se convierte en palabras mágicas, lo que nos genera miedo puede ser divertido y ya no producir tanto miedo. En ese sentido, la docente invita a recordar el cuento *¡Qué miedo!*, leído en el taller anterior, retomando las principales situaciones y como el personaje principal cambiaba de forma al miedo para enfrentarlo y verlo de más tranquilamente.

Espacio para escuchar y pensar.

Posteriormente, la docente lee en voz alta la poesía “*Los monstruitos*” con un tono expresivo, acompañando de gestos y sonidos divertidos para captar la atención de los niños, al terminar realiza las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los personajes de la poesía?, ¿Qué hacen los monstruitos?, ¿Por qué ya no dan miedo? y ¿Qué palabras o sonidos de la poesía te hicieron reír? Invitando a los niños a pensar como podrías hacer que nuestros miedos fueran más “Pequeños” con preguntas adicionales como ¿Creen que el miedo desaparece cuando nos reímos o lo compartimos?, ¿Qué podemos hacer cuando algo nos da miedo?

Espacio para expresar.

Los niños imitan con gestos y sonidos las expresiones de los monstruitos, haciendo caras chistosas, abriendo los ojos, mostrando dientes, moviéndose de manera torpe y divertida. Luego, cada uno una hoja y para crear su propio “*monstruito amistoso*”, un personaje que, en lugar de asustar, ayuda a espantar los miedos, fomentando el uso libre de colores y formas, motivando la creatividad. Al finalizar, se comparten los dibujos, describiendo detalladamente y formando un gran mural.

Espacio para crear.

Para cerrar el taller la docente propone que se va a crear entre todos una poesía con todas las experiencias relacionadas con el miedo, invitando a los niños a transformar sus temores en palabras llenas de creatividad y curiosidad. Cada uno aporta una frase completando la expresión “*Para espantar al miedo vamos a contar mentiras... He visto...*”, motivándolos a decir uno de sus miedos y combinarlo con situaciones chistosas o inusuales que generalmente no harían. Se lee entre todos y se memoriza de manera significativa.

RECURSOS

Frascos de las emociones.

Poesía “*Los monstruitos*”.

Hojas blancas.

Colores, lápiz plumones.

Música suave de fondo para favorecer la concentración.

Grabadora o celular.

POESÍA LOS MONSTRUITOS

La bruja Pruja perdió su sombrero,
buscando en el bosque se asustó primero.
Un búho gritaba "¡uh, uh, cuidado!",
y todos los monstruos salieron volando.
El vampiro río, se miró en el espejo,
¡y vio su reflejo con un gran despecho!
Sus colmillos dulces ya no dan temor,
pues come bombones con mucho sabor.
El fantasma Blanco perdió su sábana,
la usó de pañuelo una rana en pijama.
Sin ella se esconde tras un almohadón,
porque el frío le da más miedo al montón.



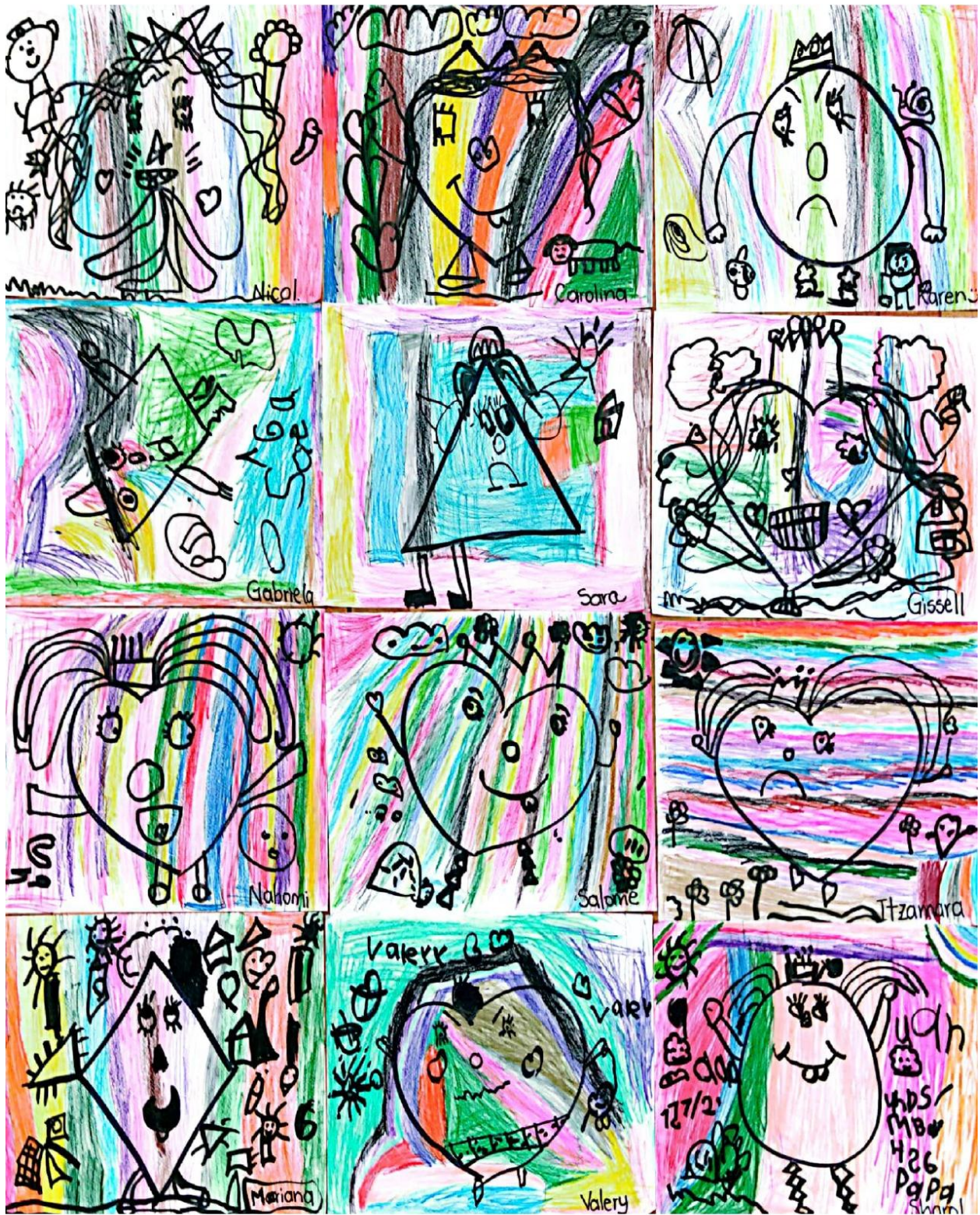
Los zombis traviesos, que vienen del huerto,
se caen de risa cuando sopla el viento.
Bailando y cantando espantan el susto,
y al miedo lo dejan chiquito, injusto.
Las momias se enredan con tanto papel,
parecen tamales envueltos con miel.
No asustan a nadie, caminan despacio,
y siempre se pierden camino al palacio.
Las brujas cocinan sopitas de estrellas,
mezclando risueñas palabras muy bellas.
Y dicen cantando en su calderón:
“¡El miedo se espanta con el corazón!”
Los monstruitos juntos aprenden también
que el miedo se siente, pero está muy bien.
Porque si lo escuchas, si lo sabes mirar,
se vuelve pequeño y se puede espantar.
Así que si un día te asusta la oscuridad,
recuerda este verso y tu gran bondad:
“Fantasmas por aquí, risas por allá,
¡el miedo se espanta si te atreves a jugar!”



Apéndice G

Publicación







PRESENTACIÓN

"Usted que es una persona adulta
—y por lo tanto—
sensata, madura, razonable,
con una gran experiencia
y que sabe muchas cosas,
¿Qué quiere ser cuando sea niño?"
JAIRO ANIBAL NIÑO



La educación preescolar es el inicio del aprendizaje formal, un punto de partida donde más allá de satisfacer las expectativas del mundo adulto, se debe en primer y único fin a reconocer la esencia de la infancia, sus necesidades e intereses.

Es un viaje mágico, una aventura en la que los niños exploran la realidad a través de colores, formas, sonidos y sensaciones que abren puertas a nuevas conexiones. Cada día, se convierten en protagonistas de una historia mediada por la curiosidad, el asombro y el juego, invitándolos a encontrar nuevas maneras de ver, sentir, pensar y entender su entorno.

En este espacio, las experiencias fluyen como relatos, y cada momento se transforma en una página viva donde los primeros desafíos del aprendizaje se van dando entre risas, errores y grandes descubrimientos, por tanto, su voz y sus opiniones son el eje fundamental de este proceso.

"*Nuestro libro de las emociones, expresiones para decir lo sentimos*" es una pequeña forma de visibilizar a los niños, sus emociones, sus percepciones e ideas y en esta ocasión, resultado del proyecto pedagógico de aula "*Los superhéroes de las emociones*" desarrollado por los estudiantes del grado **Transición 03** de la sede **Jardín Infantil Mickey** durante el año **2024**, y presenta expresiones literarias creadas desde la visión de los estudiantes a partir la narración diaria (cuentos, poesías, rimas, canciones y rondas), exploraciones sobre las emociones y el intercambio de experiencias cotidianas.

Desde mediados del año, se llevaron a cabo sesiones periódicas de producción oral, basadas en la lectura y análisis de textos literarios, explorando su dimensión estética. Estas sesiones fomentaron la participación democrática mediante preguntas e interpretaciones compartidas. Como resultado, se desarrollaron expresiones creativas a través de tres actividades clave: la comunicación oral, la representación gráfica individual de las ideas y una transcripción colectiva que reflejaba los acuerdos comunes alcanzados sobre la comprensión de las emociones y la imaginación.

Su contenido es una invitación a conocer el mundo de los niños en su propia voz y prestar atención a los mensajes que entretejen en su discurso, lo que verdaderamente significan, la necesidad imperiosa de querer ser escuchados por los adultos y ser reconocidos por sus características, capacidades y potencial.

Licenciada Karen Garnica Torres





NUESTRO LIBRO DE LAS EMOCIONES, EXPRESIONES PARA DECIR LOS QUE SENTIMOS.

ES UNA CREACIÓN LITERARIA Y GRÁFICA

© ESTUDIANTES DE GRADO TRANSICIÓN CERO TRES / SEDE JARDÍN INFANTIL MICKEY / IED ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO / 2024

DIRECCIÓN, DISEÑO Y EDICIÓN

© LICENCIADA KAREN GARNICA TORRES

NEMOCÓN, NOVIEMBRE – 2024

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL
ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO



SEDE JARDÍN INFANTIL MICKEY
NIVEL PREESCOLAR

PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA
"LOS SUPERHÉROES DE LAS EMOCIONES"



ESTUDIANTES
GRADO TRANSICIÓN CERO TRES (03)

DOCENTE
Karen Garnica Torres

NEMOCÓN
2024

LOS SUPERS...

Había una vez una ciudad llamada ciudad superhéroes.

donde vivían superes, malos y los malos.

Allí pasaban muchas cosas malas, había peñas, enemigos,

la gente se enfermaba y nadie vivía en paz.

Porque no sabían que eran las emociones.

Entonces aparecieron Corazón y princesa Estrellita.

Para enseñarles a todos como decir lo que sienten.

Cuando están felices, tristes, furiosos, asustados,

sorprendidos, en calma y se sienten queridos.

Cada emoción tenía un color como los del arcoíris.







DIBUJO ELABORADO POR DANIEL ANDRÉS



DIBUJO ELABORADO POR SHAROL JULIANA



DIBUJO ELABORADO POR DILÁN ADRIÁN



DIBUJO ELABORADO POR KAREN DAYANA

EN MI CORAZÓN GUARDO...

Mi Corazón es como un armario allí guardo

cuando fuma el cigarro

cuando juego con mis amigos.

Cuando mi gata se peña.

Cuando se murió mi cantante favorito Omar Geles.

Cuando mis papás se leen.

Cuando voy al parque.

Cuando mi mamá me compra helado.

Cuando es mi cumpleaños.

Cuando mi mamá me lleva a elevar cometa.

Cuando mi mamá me deja jugar en el patio.

Cuando estoy con mi familia.

Cuando mi mamá me compra estrellas para la oscuridad.

Cuando voy a aventuras.







DIBUJO ELABORADO POR NICOL SAMANTA



DIBUJO ELABORADO POR ISAI ALEJANDRO



DIBUJO ELABORADO POR CHARLES KALEB



DIBUJO ELABORADO POR MARIA JOSÉ

LA FELICIDAD ES...

Reír.

Ir al Parque.

Que la mamá le de helado.

Estar con la familia.

Que le den jugar videojuegos.

Ir a Piscina.

Abit helados.

Tener amigos.

Dibujar.

Jugar

que le compren una muñeca

Que le compren un Transformer.

Pintar

comer Pastel.

Ir de paseo.

Los cumpleaños.

Venir al colegio.

Que la mamá lo quiera mucho.





DIBUJO ELABORADO POR MARIANA SALOMÉ



DIBUJO ELABORADO POR JERIK SANTHIAGO



DIBUJO ELABORADO POR JOHAN DAVID



DIBUJO ELABORADO POR ITZELL NAHOMI

NUESTRAS EMOCIONES

Yo me siento feliz jugando a las
atrapadas.

cajo, corro, grito y río con una pelota.

Yo me siento triste porque mi mamá me
levanta temprano.

Prende la luz me habla, me cepilla los dientes.

Y me lleva al colegio rápido.

Yo me siento enojado porque no me dejan
con mis juguetes.

Llora, hago patalé, me tiro al piso peleo y luego voy
a dormir.

Yo me siento en calma porque papá está en la casa.

nos abrazamos, jugamos, vemos películas y vemos
YouTube.

Yo siento amor y desagrado

Cuando me dan bocanillo, tomate crudo, cuando veo un
bello sucio.

Yo me siento asustado porque estar solo
en casa.

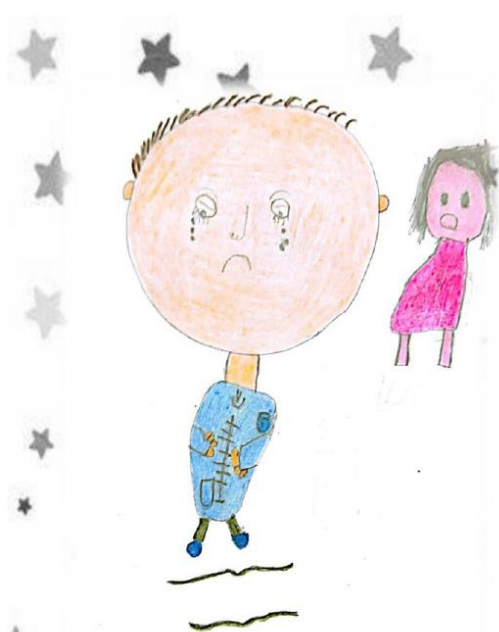
Ve sombras, imagino malos que vienen a llevarme y hay los por la
ventana.

Yo me siento querido

cuando me dan besos, vemos las estrellas, cuando me dan
un abrazo y un rico dulce.



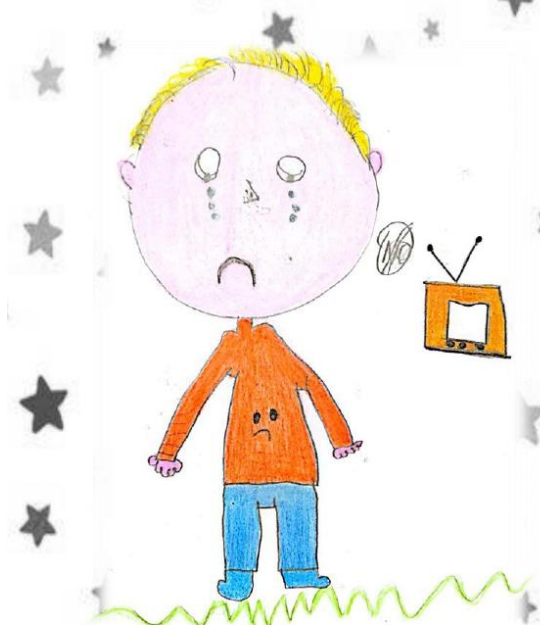




DIBUJO ELABORADO POR ALAN DAVID



DIBUJO ELABORADO POR SANTIAGO EMANUEL



DIBUJO ELABORADO POR EMILIANO



DIBUJO ELABORADO POR ITZAMARA

LA TRISTEZA ES...

llorar

Mirar por el ningún lado.

estar solo

No ir de paseo.

no tener juguetes.

no venir a estudiar.

cuando mi mamá no me deja jugar

que no le dé helado.

que no le presten el celular.

cuando mi hermana se vaya y no la vuelva a ver

que mi mamá no me de muñecas.

No jugar con amigos.

que los papás no me dejen salir al parque.

que la mamá no lo quiera.

Estar solo en casa.

no querer hacer nada.



PARA LA CALMA...

Respirar.

Dibujar Corazones.

Cuando estoy en la escuela.

que la mamá le compre juguete.

Estar con los papás

Montar Patines.

montar bicicleta.

Hacer meditación.

Darle un beso y un abrazo a mi mamá.

Estar solo.

Cuando mi hermano y yo hacemos masajes.

Jugar con un gato.

Estar sentando.

ver televisión Con mi hermana.



DIBUJO ELABORADO POR SAR SOFIA



DIBUJO ELABORADO POR IAN SANTIAGO



DIBUJO ELABORADO POR LIAM FELIPE



DIBUJO ELABORADO POR MARIANA SOFIA

EL ENOJO ES...

querer gritar.

Hacer Pataleta.

Tener muchas ganas de pelear.

Sentir que la cabeza se le explota.

un volcán de fuego en el estómago.

zapatear muy fuerte el piso.

Cuando los Papás no lo dejan salir a jugar.

Cuando los Papás pelean.

Cuando la mamá le pega.

Cuando la mamá lo regaña.

Cuando la mamá no lo deja montar bici.

Cuando se rien de ti.

Cuando los hermanos rompen los juguetes.

Cuando no me escuchan.

Cuando no lo dejan ver la televisión.

Cuando los compañeros no dejan hablar.

Cuando los papás salen a dar una vuelta.
y no lo llevan.





RECETA PARA PASAR LA TRISTEZA.

1. Naranjas con patatas de mariposa.
2. Perro caliente con cola de caballo.
3. Mazorca asada con cabeza de gato.
4. Ají de cuello de tigre.
5. Pasta con barriga de conejo.
6. Pollo broster con orejas de leopardo.
7. Salsichas y bonitos con pies de elefante.
8. Pizzas con lengua de perro.
9. Empanadas de hocico de vaca.
10. Fresas con crema de ojos de dinosaurio.



DIBUJO ELABORADO POR JHOAN STIVEN



DIBUJO ELABORADO POR SARA GABRIELA



DIBUJO ELABORADO POR SARA GISELL



DIBUJO ELABORADO POR ERICK NICOLAS



DIBUJO ELABORADO POR CARLOS LEONARDO



DIBUJO ELABORADO POR SARA CAROLINA



DIBUJO ELABORADO POR VALERY DANIELA



DIBUJO ELABORADO POR BRAYAN DANIEL

EL MIEDO ES...

Temblar

Queer saliz cortado.

Una melle-fra.

Una drama vehetosa.

Bruidas que hacen hechizos.

Un gato que rasguña duro.

La oscuridad.

Una momia tenebrosa.

Las alturas

Una película de terror.

Estar solo en la casa.

Un ratón que sale de sorpresa.

Sentir el corazón latir muy rápido.

Sentir el pelo de punta.

Un perro bravo que muerde.

Fantasmas y Zombies.

Una serpiente.



VAMOS A CONTAR MENTIRAS PARA ESPANTAR EL MIEDO.

He visto un gato nadando en una isla.

He visto una araña bailando o tap.

He visto un ratón haciendo malabares en un circo.

He visto un zombie dibujando el tablero.

He visto una serpiente caminando en tacones.

He visto la oscuridad contareas en el Colegio.

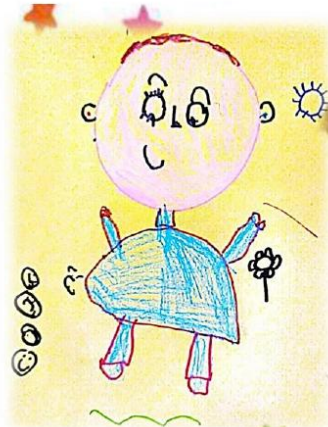
He visto a maléfica jugando con una barbie.

He visto un fantasma pesando tibutones.

He visto al miedo correr con el corazón en la mano.

He visto una bruja pintando una muñeca.

He visto una momia cantando estrellita donde estás.







VOCALES...

Las cinco vocales viven en una mansión

hacen palabras para cantar, leer y escribir.

les gusta salir al parque a jugar con los niños.

sale la o acompañada y se siente feliz.

Se la lleva tranquila a jugar a las atrapadas

sale la a con sus trucos de patina y sorprende a la U.

Por último sale la e cantando
la canción de los elefantes.

a o i e u





COLORS...

RED para estar furioso porque se le rompió el corazón.

Yellow para estar alegre porque estoy con mis amigos.

BLUE para estar triste porque estoy solito.

ORANGE para la vergüenza. Porque salí en calzoncillos.

GREEN para estar tranquilo debido a un árbol.

BLACK para tener miedo porque está oscuro.

PINK para sentirse querido con los abrazos de mamá.



LOS MONSTRUOS DE LA SEMANA.

Lunes, el monstruo está feliz porque va al colegio.

Martes, el monstruo está furioso porque su mamá lo regañó

por no hacer la tarea.

Miércoles, el monstruo se siente querido porque su abuela le hizo ^{que} ^{pas}

aves, el monstruo está triste porque no puede ver YouTube kids.

Viernes, el monstruo está preocupado porque la noche
oscurece sonidos ruidos.

Sábado, el monstruo siente miedo por la bruja.

Domingo, el monstruo se divierte en el parque con sus primos.





AUTORES:

Johan David Aponte Cruz
 Mariana Salomé Bello Olaya
 Sara Carolina Cano Delgado
 Karen Dayana Castiblanco Monroy
 Daniel Andrés Castro Sandoval
 Mariana Sofia Cruz Ariza
 Erick Nicolás García Ramírez
 Emiliano Garnica Caicedo
 Itzamara Guerrero Acevedo
 Nicol Samanta Guerrero Cifuentes
 Carlos Leonardo Guerrero Orjuela
 Sara Gissell Gutiérrez Vargas
 María José Jiménez Bustos
 Alán David Herrera Gómez

Ian Santiago Herrera Gómez
 Itzell Nahomi Martínez Ortíz
 Sara Gabriela Murcia Ávila
 Charles Kaleb Oviedo Carvajal
 Valery Daniela Primiciero Díaz
 Isaí Alejandro Polanco Ortíz
 Dilán Adrián Ramos Ortíz
 Santiago Emanuel Rodríguez Lara
 Liam Felipe Rojas Tapias
 Jhoan Stiven Sánchez Prada
 Sara Sofia Sarmiento Flórez
 Brayan Daniel Suárez Camargo
 Jerik Santhiago Usaquén Ariza
 Sharol Juliana Zamora Castiblanco



ME SIENTO QUERIDO CUANDO...

Mamá me da un beso.

Mamá me da un abrazo.

Mamá me deja jugar con el celular.

Mamá me da la mano al salir de la calle.

Mamá me lleva de almuerzo de cumpleaños.

Mamá me da galletas.

Me compran onces para traer al colegio.

Me traen muchos juguetes.

Mi hermana juega conmigo.

Mi abuela viene a casa.

Papá me presta el Xbox.

Mis papás me llevan de vacaciones.

NUMBERS...

One para la alegría porque llueve.

Two para la calma porque no siento nada malo.

Three para el enojo por no saber los números.

Four para el miedo porque veo cocodrilos.

Five para la tristeza porque no puedo dibujar en el computador.

Six para el cariño porque me dan caritas.

Seven para el asco porque me dan cebolla.

Eight para el desespero porque mamá está enferma.

Nine para la vergüenza porque olvido que decir.

Ten para la ansiedad cuando cantas frente a muchas personas.





Nota. Imágenes correspondientes a la publicación impresa resultado del proyecto “Los Super héroes de las emociones”. Elaboración de participantes y edición propia.