



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Pregrado
Departamento de Educación
Educación Parvularia y Básica Inicial

ESTUDIO SOBRE LAS EMOCIONES Y NECESIDADES BÁSICAS DE LOS NIÑOS Y
NIÑAS EN PROCESO DE TRÁNSITO DESDE SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN A
PRIMER AÑO BÁSICO EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA
COMUNA DE LA CISTERNA

Tesis para optar al título de Educadora de
Párvulos y Escolares Iniciales.

Tesistas:

MARCELA GIRARDI
KAVIRIA SANHUEZA
VALENTINA ULLOA

Profesores Guía:

RODRIGO SÁNCHEZ
LISSETTE BARRIENTOS

Santiago de Chile

2013

Dedicatoria

A nuestras familias, parejas y amigos, por ser el apoyo inagotable en la construcción de cada una de estas páginas y que a diario nos alentaron con alegría y cariño en esta extraordinaria travesía...

Agradecimientos

Al colegio y sus directivos por abrirnos sus espacios y hacernos parte su comunidad educativa...

A Claudia, Doris y Cecilia por su disposición y capacidad de compartir su experiencia con
nosotras...

A los niños y niñas que participaron de los talleres, por permitirnos entrar en su mundo
emocional...

A nuestros profesores que colaboraron con su expertiz en esta investigación...

A Claudio Carreño, por encantarnos con su sabiduría y empaparnos de ella...

Y a Lissette Barrientos, por ser nuestra inspiración y guía en este camino...

Índice

Resumen.....	7
Introducción	8
Capítulo I: Planteamiento del Problema	11
Relevancia	11
Justificación y formulación del Problema.....	13
Pregunta de Investigación	17
Objetivo General y Específicos.....	17
Preguntas orientadoras	18
Capítulo II: Aproximación Teórica. Marco Teórico y Antecedentes Empíricos	19
La importancia del proceso de transición y transversalidad en el currículo	19
Mapas de Progreso	22
Objetivos de Aprendizajes Transversales.....	25
Teorías ligadas a las Emociones.....	27
Emociones	28
Emociones Básicas	30
Concepto de Educación Emocional.....	36
Emociones y Aprendizaje.....	41
Clima Emocional del Aula	44
Emociones y Necesidades	48
Teoría de la Motivación: Jerarquía de las Necesidades	50
Teoría del Apego	53
Teoría del Desarrollo Moral.....	55

Teoría Humanista	56
Capítulo III: Marco Metodológico	60
Base Filosófica	60
Paradigma Base	61
Tipo de Estudio	63
Muestra.....	64
Descripción del trabajo de campo o terreno	66
Técnicas.....	66
Credibilidad.....	71
Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Datos	73
Análisis e Interpretación de Datos	73
Categorías de Análisis	74
Análisis e Interpretación de Categorías.....	77
Categoría Apego.....	77
Categoría Relaciones Interpersonales.....	79
Categoría Familia	81
Categoría Profesor	83
Categoría Expectativas	85
Categoría Necesidades.....	87
Categoría Temor	88
Capítulo V: Conclusiones	90
Bibliografía	98
Anexo 1: Ciclo de Talleres.....	106
Anexo 2: Teorías	119

Anexo 3: Transcripciones Talleres	121
Anexo 4: Transcripción <i>Focus Group</i>	187
Anexo 5: Imágenes de Talleres de Educación Emocional	192

Índice de ilustraciones y tablas

Fig. 1. Pirámide de Maslow	50
Tabla 1. Muestra	65
Tabla 2. Categorías emergentes.....	75
Tabla 3. Categorías y subcategorías obtenidas a partir de talleres realizados	76

Resumen

Por años, hemos sido testigos de los cambios exigidos por la sociedad a nuestro sistema educativo, donde principalmente estudiantes y docentes han sido protagonistas de la búsqueda de mejoras relevantes para la educación de nuestro país, sin embargo esto nos lleva a cuestionarnos como futuras educadoras ¿qué elementos educativos serán esenciales para mejorar la calidad de la educación impartida en Chile? Nosotras creemos que las prioridades de la educación son el problema, ¿cómo educar la mente sino educamos antes lo que nos mueve? Es así que nos encontramos con la Educación Emocional, lo que impulsó a querer escuchar lo que los estudiantes tienen que decir.

Por ello, la presente investigación forma parte de un estudio educativo cualitativo que pretende dar a conocer las emociones y necesidades de niños y niñas en proceso de tránsito desde el segundo nivel de transición al primer año básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna. Basada en los discursos de los estudiantes sobre sus sentires, conocimos las principales rabias, alegrías, miedos, tristezas y amores, que surgen desde los y las estudiantes de ambos niveles. Para reconocer las emociones básicas de los niños y las necesidades que desde ahí se deprenden realizamos cinco talleres, uno por cada emoción y con los niveles por separado, donde ellos pudieron expresar por diversos medios lo que iban sintiendo respecto a cada estímulo. Además, al final de las experiencias, invitamos a algunos de los estudiantes a participar de un *focus group* donde pudieron compartir sus emociones y necesidades con sus compañeros del otro nivel.

En consecuencia, se quiso analizar la información recogida desde los discursos de los niños y niñas con la finalidad de conocer las emociones y necesidades presentes que se están viviendo en el proceso por el que atraviesan los y las estudiantes, resaltando la importancia del escuchar lo que ellos tienen que decir en cuanto a lo que sienten.

Introducción

Hace ya algunos años, hemos sido espectadores de diversas movilizaciones que han puesto en la mira la educación en general, siendo esta discutida y criticada por los diversos actores sociales: profesionales en su diversidad, padres, apoderados, y por supuesto los propios estudiantes, desde una mirada política, religiosa, cultural, moral y ética. De todos estos diálogos han surgido desesperadas voces solicitando apertura hacia una educación de calidad y equidad, esto bajo el supuesto de que la educación puede cambiar al mundo.

Pero ¿qué es una educación de calidad?, ¿por qué cuando se habla de calidad aparece la llamada educación integral?, ¿qué es lo que en verdad se está exigiendo?, ¿qué se está necesitando educar como problema de trasfondo social?, ¿necesitan todos la misma educación? ¿qué urgencia hay detrás de la llamada educación de calidad?, ¿son sólo los conocimientos inmersos en el currículo oficial lo que efectivamente buscamos satisfacer? En fin, antes de lanzar discursos a la deriva, en un camino donde nadie parece saber cuál es la dirección, queremos abrir un espacio de reflexión y análisis mediante el presente estudio lo cual nos permitirá reconocer paisajes, impresiones y desafíos de la actual educación infantil en Chile.

Pareciera ser que existe algo fundamental que aparece mucho antes de aprender a multiplicar o a escribir correctamente; aflora en nuestras vidas sin la necesidad de ir a la escuela y eso es nuestro “sentir”. Según la definición de Varela & Maturana (2005), el sentir o emocionar es parte del conocimiento, parte del proceso de la vida: vivir es conocer. Desde aquí nos hace sentido plantearnos: ¿Qué están sintiendo los niños y niñas en nuestras escuelas? Sus sentires (emociones), ¿son considerados por quienes los presencian?

Si bien existen teorías que develan la relación que existe entre lo que se está sintiendo (emoción) mientras se aprende, pareciera ser que esto sólo queda en el hermoso discurso de la investigación, sin poderlas traducir aún al campo de la práctica pedagógica y al proceso específico de enseñar y aprender, donde la “escuela es la organización de un sistema de

relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje y el aprendizaje es función de las emociones” (Casassus, 2009, p.238). Las emociones, serán entendidas según la visión de Juan Casassus, quien las reconoce como una energía vital... que une los acontecimientos internos con los acontecimientos externos y que representan una disposición a actuar de una u otra manera frente a diversas situaciones, entre éstas, el aprender.

En este proceso emocional surgen las necesidades, que son la expresión de lo que pulsa en cada ser y que requiere ser satisfecha consciente o inconscientemente. Son la fuente de la motivación intrínseca que mueve a las personas (Casassus, 2009) y emanan del autoconocimiento y al aceptar que todos las poseemos, nos sitúa como iguales. Según Casassus (2009), “lo que ocurre en el aula no es otra cosa que la interacción basada en las necesidades de los docentes y los alumnos” (p.249) y éstas no sólo apuntan hacia el aprendizaje sino que además tienen que ver con el ser respetados, escuchados, el sentido de pertenencia, entre otras. Éstas son necesidades básicas que requieren ser satisfechas, y la satisfacción o insatisfacción de las mismas genera estados emocionales que determinan la disposición del sujeto en las relaciones dentro del espacio educativo. En palabras del autor “el conocimiento de las necesidades que uno tiene es un paso fundamental para poder satisfacerlas y poder ser feliz”, por el contrario “produce disminución y restricciones en la persona” (Casassus, 2009, p.212). Pero, ¿desde dónde surge la Educación Emocional? Ésta ha emergido como una respuesta que busca integrar el mundo emocional de aquellos actores que interactúan dentro del aula, reconociendo a los seres humanos como seres racionales, emocionales, y físico/corporales (Casassus, 2009) e integrando estos tres aspectos del ser humano en la educación, cuyo fin es contribuir a una propuesta de educación de calidad que materialice a la llamada EDUCACIÓN INTEGRAL. ¿Cómo se cristaliza esta visión en la práctica pedagógica? Al considerar que cada persona emociona distinto y que desde este estado manifiesta sus necesidades satisfechas e insatisfechas, permeando así el ambiente colectivo que se constituyen en el aula y que puede o no ser propicio para el aprendizaje, surge la preocupación de ir reconociendo los sentires de nuestros niños y niñas y de sus necesidades presentes, de manera de capturar las disposición de los estudiantes para intencionar planificadamente espacios de aprendizaje significativos para la vida escolar. ¿De qué forma esto beneficiaría la articulación y transición desde la educación parvularia a la educación básica? El

objetivo de aprendizaje transversal - dimensión afectiva- apunta al crecimiento y desarrollo personal y, por ende, puede ser un elemento vital a la hora de buscar estrategias para la transición de los niños y niñas que asisten al segundo nivel de transición de educación parvularia y que serán promovidos al primero básico. Desde estos niveles se podrían acompañar y apoyar los cambios que provoca este transitar, ya que los niños y niñas que se encuentran en una etapa crucial, vulnerables a los rígidos sistemas que buscan sólo mantenerles conectados con su racionalidad, quietud y excesiva atención, impidiendo que afloren los sueños y las emociones propias de su edad: temores, ansiedades, tristezas, alegrías y frustraciones, todo ello conviviendo dentro del aula en un ir y venir, dejando huellas aparentemente invisible, pero que cobrarán peso en algún momento de su vida personal y escolar. Por tanto, en este estudio nos adentraremos en las emociones que emanan de niños y niñas, buscando descubrir las necesidades satisfechas e insatisfechas que ocurren en el proceso de transición desde la Educación Parvularia (NT2) a la Enseñanza Básica (NB1), por medio de un ciclo de talleres que nos permitirán recabar la información necesaria para aproximarnos a los sentires de los niños y niñas.

Luego de esta introducción se presentará la relevancia y justificación del problema que nos clarificará el norte del estudio.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

Relevancia

Este estudio está inspirado en una temática relevante, pero poco discutida en nuestro país: se habla de educación de calidad pero no se aclara a qué se refiere este término, aún cuando el Estado, por medio del Ministerio de Educación, da lineamientos sobre lo que en teoría debería ser. Según su misión, el MINEDUC tendría que “asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial” (MINEDUC, 2010). No obstante, hay una ausencia de concreción sobre los criterios que definen dicha calidad educativa.

Creemos que la idea de calidad que se infiere del discurso oficial apela hacia un concepto de calidad como un producto económico “... desde la perspectiva del precio que supone su obtención: a) Centros eficientes al relacionar costos y resultados y b) Centros orientados hacia la rendición de cuentas” (Cano, 1998, p.65). Esto incentiva a los establecimientos a preparar a su comunidad educativa para la rendición de pruebas estandarizadas y hacer que el sentido integral de la educación se pierda al girar en torno a los resultados que se obtengan de ellas; ejemplo de esto es la carrera obstinada por lograr aumentar los puntajes en la prueba SIMCE y cómo esto trae consigo una estigmatización de las instituciones educativas, del docente y los niños y niñas de acuerdo con sus logros.

Por ello, también creemos necesario detenernos a repensar el ideal de educación de calidad y rescatar el concepto de integralidad que se encuentra plasmada en la Ley General de Educación que tiene como finalidad:

“alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores,

conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (LGE, 2009, p.13).

Discurso que no es observado en la realidad de nuestra educación y que debiera estar instaurado principalmente en la educación inicial donde el sujeto comienza a cimentar las bases de su desarrollo y conocimiento personal para integrarse en la sociedad.

El tema de la transición de la Educación Parvularia (Segundo Nivel de Transición) a Educación Básica (Primero Básico), si bien ha sido estudiado, pese a la relevancia emocional que este posee, no se ha observado mayormente a los profesionales correspondientes valorar dicho fenómeno. El gran cambio de actividades lúdicas sin medición cuantitativa a las utilizadas en la escuela es demasiado disímil y los niños y niñas muchas veces no saben cómo lidiar con este proceso, es por ello que es tan relevante. Para orientar a los docentes y directivos sobre el tema en cuestión, el Ministerio de Educación en el año 2004 impulsó una reforma curricular que entrega lineamientos sobre cómo “apoyar y orientar el proceso de articulación entre la educación parvularia y la enseñanza básica, para asegurar el ingreso, retención y progreso de los niños y niñas en la enseñanza formal regular” (MINEDUC, Organización de Estados Iberoamericanos, 2004, p.1) Además existen diversos estudios (Fabian & Dunlop, 2007; León, 2001; Sepúlveda, 2005) que entregan nuevas visiones y elementos que enriquecen el trabajo y aportan nuevos desafíos y aspectos a considerar en cuanto a la labor en el aula.

Por otro lado, cabe destacar que el tema central de nuestra investigación, ha sido estudiado desde fines del siglo XX por diversos autores (Goleman, Bisquerra, Damasio, Santos Guerra, entre otros), y desde diferentes perspectivas, logrando evolucionar hasta el concepto de Educación Emocional que hoy en día conocemos y que de manera más clara define Rafael

Bisquerra, quién lo plantea como un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elementos esenciales dentro del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003).

Por último, es de gran importancia dar a conocer el tema a las personas e instituciones involucradas y a las autoridades de distintos niveles. En este caso corresponde comunicar al director del colegio, a la encargada de la Unidad Técnico Pedagógica, al Departamento de Orientación, al profesorado (así incluye hombres y mujeres) y al equipo técnico que tengan relación con los niveles comprendidos en este estudio, como una contribución a la optimización de los recursos educativos en concordancia, para invitarles a capacitarse y aprender a educar las emociones, evidenciando en los niños y niñas los aportes de la Educación Emocional.

Justificación y formulación del problema

Nuestra principal preocupación es conocer cómo se está produciendo en la práctica pedagógica el proceso de transición desde la Educación Parvularia (segundo nivel de transición) a la Educación Básica (primero básico) desde la vivencia de los niños y niñas a través de la expresión de las emociones y necesidades que les surgen en el contexto del transitar hacia la escuela para conocer qué es lo que ellos tienen que decir respecto a su proceso y cómo su entorno influye en él.

Para dar contexto a lo anterior, iniciaremos la justificación desde lo establecido en la Ley 20.370 o Ley General de Educación (LGE), que entró en vigencia en septiembre del 2009 y que hace referencia en todo momento al desarrollo integral de los y las estudiantes e incluso plantea que este desarrollo debiese estar presente en todos los niveles (educación parvularia, básica y media), a través de las siguientes dimensiones: espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Lo anterior se engloba en el desarrollo personal, la conducta moral y social de los estudiantes (LGE, 2009).

No obstante, estos objetivos se abordan tangencialmente, tal como lo expresan los documentos oficiales, solo por medio de la explicitación de las actitudes y hábitos a trabajar en cada asignatura, sin entregar lineamientos concretos para lograr el objetivo del aprendizaje propuesto. Pero, por otro lado es interesante visualizar que los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) están incorporados dentro del curriculum implícito, lo que implica que están sistematizados, pero no secuenciados, como en la enseñanza formal, por lo tanto, no asegura la unidad del proceso educativo, en lo que se refiere a formación integral, ni la continuidad del mismo.

Desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia,

“se visualiza al niño y la niña como una persona en crecimiento, que desarrolla su identidad, que avanza en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades y expresa sus sentimientos; que desarrolla la capacidad de exploración y comunicación de sus experiencias e ideas, y que se explica el mundo de acuerdo a sus comprensiones, disfrutando plena y lúdicamente de la etapa en que se encuentra. Se considera también una visión de proyección a sus próximos periodos escolares y a su formación ciudadana” (MINEDUC, 2006, p.15).

La declaración anterior reconoce que las emociones están presentes desde la más tierna infancia, necesitando ser reconocidas como una energía que moviliza, expresa, confiando en que hay un otro que lo acoge y reconoce la expresión de su “ser” como legítima, que puede acompañarle y educarle en la expresión libre y sincera de sus miedos, dolores, tristezas, ansiedades y desborde de dicha. Entonces, no hay duda de la urgente necesidad de abordar las emociones que nacen en el proceso de transicionar de los niños y niñas hacia la etapa escolar y que necesidades fluyen desde ella.

A simple vista, se podrían visualizar los cambios del transitar en la disposición del mobiliario, la ambientación del aula, la evaluación con calificaciones, los horarios compartidos (los recreos con el resto de los niños y niñas del establecimientos), el desarrollo desafiante de la

autonomía como el ir al baño sólo y en los horarios establecidos, entre otros tantos aspectos que variarán según la modalidad del sistema escolar, mas hay otros cambios internos más significativos que surgen de las emociones y necesidades más profundas como son: la adaptación y la inclusión, los vínculos y el éxito o fracaso escolar. Sin duda habrá niños y niñas que asumirán de mejor manera los desafíos y dificultades que les presenta el nuevo territorio y espacio humano. No obstante, no son los recursos individuales de cada niño o niña lo que está en juego aquí, sino un sistema que acoja la singularidad y promueva una propuesta flexible, significativa y acertada a las reales emociones y necesidades del grupo humano.

Observemos ahora cómo en las bases Curriculares de la Educación Básica, específicamente a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT) encontramos la Dimensión Afectiva, donde se plantea la importancia que poseen las emociones y las necesidades de los niños y niñas y que:

“Apunta al crecimiento y el desarrollo personal de los estudiantes a través de la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, del desarrollo de la amistad y la valoración del rol de la familia y grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida.”
(MINEDUC, 2012, p.18).

Hemos decidido enfocarnos en las cinco emociones básicas para desarrollar un ciclo de talleres y potenciar a través de éstas el conocimiento personal de cada uno, considerándolas base fundamental para un desarrollo óptimo en el camino de la educación emocional. Casassus (2009) se refiere a estas emociones como primarias, ya que son biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogénico. Las cinco emociones básicas son:

- Miedo: Entendido como una señal que se presenta para indicarnos los recursos con los que contamos para enfrentar un estímulo que nos amenaza.
- Rabia: Vendría siendo un impulso de energía que nos permite enfrentar algún

problema o situación en la que necesitemos defendernos.

- Alegría: Nos invade cuando ocurren acontecimientos positivos que nos hacen sentir seguros para enfrentar diferentes situaciones.
- Tristeza: Se relaciona con la pérdida de algún vínculo importante que se rompe con alguien o algo y nos invita a reflexionar acerca su importancia.
- Amor: Se relaciona con los vínculos afectivos que se establecen con un otro. Al respecto, Maturana diferencia dos tipos de amor, el amor-erótico y el amor-ternura (Maturana & Bloch, 1996).

Ahora bien, para analizar la formación integral podemos plantearnos si existe realmente, ya que el actual sistema educacional apunta a dividir al ser humano y atender sólo su lado racional, que es el más valorado en nuestra cultura escolar, enfocados en los resultados duros que permiten llegar a las metas dejando a un costado los procesos internos de las personas.

Pero, ¿qué contempla la educación integral? El concepto es claro: no desecha lo racional, sino más bien lo complementa con el ser emocional, potenciando un ser humano que se reconoce en la triada cuerpo, mente y emoción (Casassus, 2009). Surge entonces la interrogante ¿por qué el desarrollo espiritual, afectivo, moral y ético ha sido sistemáticamente relegado a un segundo plano, dando mayor importancia al desarrollo cognitivo, racional del ser humano?

¿Qué señales nos entrega la sociedad que ha permitido por años, que los que sustentan el poder de decisión en materia educativa, planteen el mejoramiento de la educación sólo desde la formación cognitiva?, ¿cómo se presenta la educación integral respetando el principio de que somos seres únicos e irrepetibles?

Desde este último principio enunciado, es que el propósito de esta investigación es trabajar con las emociones básicas que manifiestan los niños y niñas en proceso de transición.

Considerando lo expuesto anteriormente surge la siguiente pregunta investigativa:

¿Cuáles son las emociones y necesidades básicas de niños y niñas en proceso de transitar desde la educación parvularia a educación básica en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna?

Pregunta que se espera responder mediante la investigación que se expone a continuación:

Estudio sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas en proceso de transitar desde la Segundo Nivel de Transición a Primer Año Básico en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de La Cisterna

Que persigue los siguientes objetivos.

Objetivo General:

Analizar por medio del discurso de niños y niñas las emociones y necesidades presentes que experimentan en el proceso de tránsito desde el segundo nivel transición a primero básico.

Objetivos Específicos

1. Acercar a los niños y niñas que transitan del segundo nivel de transición al primero básico al reconocimiento propio de sus emociones y necesidades.
2. Caracterizar las emociones y necesidades de niños y niñas que transitan desde el segundo nivel de transición a primero básico.
3. Comparar discursos sobre emociones y necesidades de niños y niñas que transicionan desde el segundo nivel de transición a primero básico.

Preguntas Orientadoras

- 1- ¿Qué sienten y/o necesitan los niños en etapa de transición? ¿Es relevante para ellos y ellas determinar esto? ¿Qué podemos hacer en relación a los requerimientos de niños y niñas en esta etapa? ¿Estas emociones y/o necesidades influyen en la forma en que se relacionan adultos(as) y niños(as)? ¿Y en la forma en que se relacionan niños y niñas? ¿El aprendizaje se ve afectado a la hora de abordar las emociones y necesidades? ¿Cómo? ¿Qué necesidades se evidencian en la convivencia observada?

- 2- ¿Las emociones y necesidades son parte de la discusión a la hora de planificar el proceso de transición? ¿Se evidencia que niños y niñas conocen los cambios a los que se enfrentarán al pasar el primer año? ¿Cuáles son las emociones y necesidades de las familias ante la inserción al primero básico?

En síntesis, a partir de los antecedentes ya mencionados, relevantes en el proceso de transitar de niños y niñas hacia la educación básica, emergen conceptos que serán tratados en profundidad en el siguiente capítulo de la investigación, dando sentido a ésta y entregando un sustento teórico que sirva para contribuir al conocimiento pedagógico de las emociones actuales de los estudiantes de ambos niveles.

Capítulo II: Etapa de Aproximación Teórica. Marco Teórico y Antecedentes Empíricos.

La importancia del proceso de transición y transversalidad en el currículo.

Cómo se podrá advertir, la Educación Inicial tiene un doble desafío: en primer lugar debe ser capaz de dar continuidad al desarrollo integral de la primera infancia y, en segundo lugar, articularse adecuadamente al período escolar formal.

La Educación Parvularia, en estos últimos años ha adquirido una mayor consideración en el ámbito educativo de nuestro país, se reconoce la importancia y trascendencia de los primeros años de vida. Uno de los objetivos del que pretende hacerse cargo es el de facilitar el ingreso de niños y niñas al sistema educativo formal a primero básico. Sin embargo, hemos sido testigos de cómo esta responsabilidad, de la que la educación parvularia pretende hacerse cargo, se ha transformado en una progresiva escolarización del segundo nivel de transición, principalmente al ser introducidos en competencias iniciales para el desarrollo de la competencia de lecto-escritura y el pensamiento lógico- matemático (PULSO, 2009), olvidando la integralidad en el aprendizaje y desterrando otras dimensiones del ser.

El Ministerio de Educación ha sido testigo de cómo actualmente el 90% de los niños y niñas de nuestro país asisten a segundo nivel de transición, a pesar de no ser obligatorio para ingresar a la educación básica. En la Ley General de Educación esto queda establecido de la siguiente forma en el Artículo 18, de los niveles y las modalidades educativas:

“La educación parvularia es el nivel que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos” (LGE, 2009, p.9)

Sin embargo, a pesar de no ser obligatoria, el Ministerio de Educación se ha visto en la necesidad de orientar los niveles de transición con el propósito de asegurar que los niños y niñas ingresen y permanezcan en el sistema. Por lo demás, se entregan ciertas actividades que los establecimientos deberían realizar en beneficio de un mejor proceso de articulación (MINEDUC, 2004):

- Intercambio de prácticas pedagógicas que vinculen los ámbitos de experiencias para el aprendizaje de la educación parvularia con los subsectores de aprendizaje.
- Elaboración, diseño, planificación e implementación de actividades conjuntas.
- Diseño de estrategias de evaluación comunes y graduadas de acuerdo a los requerimientos de cada uno de estos niveles.
- Análisis y definición de normas de convivencia escolar comunes, las que deben quedar refrendadas en el proyecto educativo de la escuela.
- Facilitar el conocimiento de salas de ambos niveles educativos y el intercambio experiencias de aprendizaje entre los niños y niñas.
- Compartir los portafolios de trabajo y otros instrumentos de evaluación de los niños y niñas de educación parvularia con los docentes de primer año básico. Estos deberán dar cuenta de los logros y avances de los párvulos con el propósito que sean considerados en las planificaciones que elabore el docente de este nivel de enseñanza.
- Realizar exposiciones sobre los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas con el objeto de que toda la comunidad educativa se informe de sus avances y se desarrolle una adecuada progresión curricular de los aprendizajes entre ambos niveles.
- Compartir formas de trabajo con la familia y acordar estrategias de acción tendientes a lograr su participación y apoyo en la educación y desarrollo de sus hijos e hijas en ambos niveles.
- Desarrollar actividades conjuntas con la biblioteca CRA y la sala de Enlaces.

- Desarrollar otras actividades que respondan a las necesidades de articulación entre los niveles de educación parvularia y básica de la escuela.

Con el objetivo de realizar este proceso de forma progresiva se crean las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, que cumplen esta tarea en sus diferentes niveles y donde se expresa como un objetivo “*Facilitar la transición de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación de ambos niveles*” (MINEDUC, 2006, p.23). Sin embargo, no es suficiente, ya que es necesario hacer que el paso desde la educación parvularia a la educación general básica sea más llevadera y continúe con el objetivo de integralidad. En el año 2012 se publican las Bases Curriculares para la Educación Básica, que pretenden realizar dicha articulación con este nivel de manera más profunda y vinculante haciendo referencia a los distintos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en la dimensión personal y social, integralmente, dando mayor continuidad y profundidad a los objetivos de aprendizaje descritos para cada nivel, en sus diferentes asignaturas (en el caso de la educación básica).

Para eso se establecen objetivos generales en el ámbito personal y social (MINEDUC, 2012):

- a. Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b. Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c. Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

- e. Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- f. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- g. Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

Es así, como el Ministerio de Educación (2004) en sus distintos referentes curriculares busca construir un proyecto que se encuentre vinculado y que facilite la permanencia en el sistema educativo. Una vez más, decreta ciertos puntos en beneficio de un proceso de transición óptimo para niños y niñas y que, básicamente, apunta a un trabajo pedagógico conjunto y reflexivo en torno a las prácticas pedagógicas que se establecen en ambos niveles, como también la planificación de experiencias de aprendizaje en las que participen los grupos de segundo nivel de transición y primero básico con el propósito de acercar ambos niveles, de forma abierta a la comunidad, permitiendo el reconocimiento de sus avances y la integración de la familia en dicho proceso, además la evaluación debe realizarse de forma coherente y graduada de acuerdo a los objetivos de aprendizaje de cada nivel. Por otra parte, es esencial que al finalizar cada año los docentes puedan compartir las evaluaciones de los logros y plantear objetivos para trabajar durante el próximo año, que sirvan como antecedentes para la toma de decisiones en relación a las estrategias que se realicen para llevar de manera adecuada a cada establecimiento y nivel en particular una articulación que garantice el desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, surgen los referentes curriculares que nos orientan sobre estos procesos. A continuación, presentamos los mapas de progreso, principal elemento curricular que exalta la importancia de la formación integral del ser.

Mapas de Progreso

Otro de los referentes curriculares que entregan recomendaciones acerca del desarrollo personal óptimo de niños y niñas son los Mapas de Progreso, en los que particularmente

destacamos el núcleo de Convivencia, que se presenta dividido en dos partes: Interacción Social y Formación Valórica y el de Identidad, que se encuentra dividido en: Reconocimiento y aprecio de sí mismo y Reconocimiento y expresión de sentimientos. Nos enfocamos en estos núcleos, ya que entre sus logros de aprendizaje destacan ciertos conceptos de los cuales la Educación Emocional se hace cargo. Lo que ocurre regularmente es que estas orientaciones se perciben básicamente con el objetivo de regular la conducta y evitar con esto algunos conflictos al interior del aula. Los indicadores que se presentan para observar dichos logros no son suficientemente claros o bien no apuntan al desarrollo de herramientas que le permitan tomar consciencia de lo que sienten, de cómo lo sienten y de qué manera lo expresan, considerando que las emociones hacen este recorrido en nosotros de forma imperceptible y sin que nos percatemos de ello. Es fundamental que podamos estar alertas a las señales que niños y niñas puedan manifestar o las necesidades que puedan presentar, y para esto, no basta con los indicadores mencionados en los Mapas de Progreso, es necesario profundizar en ellos.

En este sentido, existe un gran vacío en cuanto a lo que respecta a la formación emocional, ya que, de forma superficial, está apuntando a la resolución de conflictos y enjuiciando actitudes positivas y negativas, donde aquellas consideradas negativas, son además reprimidas. Es así como los logros de aprendizaje hacia los seis años, es decir, que debiesen haber alcanzado los niños y niñas finalizando segundo nivel de transición, en cuanto a su formación valórica, son los siguientes (MINEDUC, 2009):

- Manifiesta empatía, frente a situaciones o necesidades que vivencian sus pares.
- Aprecia la importancia que tiene la práctica de algunos valores.
- Acepta y acuerda sencillas normas en conjunto para una sana convivencia, reconociendo su importancia.
- Respeta las singularidades de sus compañeros y compañeras, aceptando expresiones de la diversidad: lingüísticas, étnicas, personales.
- Manifiesta disposición para resolver por sí mismo, conflictos en forma pacífica, intentando o sugiriendo alternativas.

Si nos detenemos a observar los indicadores que buscan entregar “ejemplos de desempeño” de estos logros de aprendizaje, en el caso del primero, no hay ninguno que apunte a dar cuenta de una conducta empática, casi todo se reduce a normas de convivencia como es el caso de devolver lo que se pide o respetar turnos para usar algún elemento.

Ahora bien, en el caso de resolver conflictos de forma pacífica, surge la siguiente duda ¿Qué ocurre con aquellos niños o niñas que no utilizan la vía ‘pacífica’ para resolver sus conflictos? ¿Qué ocurre con aquellos niños que golpean, muerden, escupen a otros?

Comúnmente, se observa en el aula que en el momento de ocurrir un conflicto entre los niños o niñas, se incentiva a que se pidan disculpas, que se den la mano, un abrazo y sigan siendo tan amigos como siempre. Se reprende a aquellos que no toleran el haberse equivocado y lanzan algún material contra la pared. Quizás en alguna oportunidad sea tema a tratar en el ‘círculo’ y conversarlo con los compañeros. Sin embargo, no se está educando en base a lo que están sintiendo los estudiantes dentro de la sala de clases, no se está visualizando las emociones que lo provocaron y desde ahí las necesidades que la sustentan. Entonces surge la necesidad de ir más allá de extinguir la conducta y detenerse en explorar el nivel de conciencia de los estudiantes de manera de ir regulando y modulando esa energía.

En cuanto a los logros de aprendizaje en el Núcleo Identidad: reconocimiento y expresión de sentimientos, a la edad de seis años, debiesen ser lo siguientes de acuerdo a la progresión propuesta en estos mapas:

- Expresa sus emociones y sentimientos de manera regulada, en algunos contextos o situaciones. Reconoce las emociones y sentimientos de los otros, empatizando con ellos. Emplea algunos recursos de tipo personal para provocar emociones positivas en los otros.
- Acepta postergar alguna actividad que quiera realizar, cuando el adulto le explica las razones para ello (MINEDUC, 2009, p.44).

Si desglosamos el anterior logro de aprendizaje, podemos observar que es poco claro y confuso en su planteamiento. En primer lugar, lo que más llama la atención es que se establezcan juicios respecto de las emociones de niños y niñas, dejando entrever que existen emociones positivas y otras negativas. Además, entre los indicadores que permitirían al adulto saber que lo han logrado se encuentran ejemplos como: “Reacciona controlando sus impulsos”, donde consideramos que es necesario preguntarnos ¿Controlar sus emociones podrá ser positivo para la construcción de identidad de niños y niñas? Será mejor cuestionarnos, ¿qué necesidades son las que mueven a un individuo a actuar de determinada forma? Por otra parte, ¿a qué se refiere con expresar sentimientos y emociones de manera regulada? Comúnmente, en nuestra sociedad se nos enseña a mostrarnos como seres equilibrados, sin embargo, es importante darnos cuenta que las emociones pueden ser como luces de alerta que nos indican que algo está ocurriendo con nosotros mismos o con los demás y como docentes debemos ser capaces de reconocer esas luces de alerta.

Es por ello, que el siguiente tema son los objetivos de aprendizajes transversales, elemento curricular que da cuenta de ocho dimensiones del ser humano, que considera que existen algunas de ellas orientadas a reconocer algunas de las luces antes mencionadas.

Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Una vez en Educación Básica, al momento de planificar, es necesario tener en cuenta los Objetivos de Aprendizaje Transversales, cuyos fines se encuentran orientados por la definición de educación publicada en la Ley General de Educación, la cual fue citada anteriormente.

Los objetivos de aprendizaje transversales se encuentran divididos de acuerdo a las ocho distintas dimensiones que se pretenden desarrollar en los distintos niveles de educación de las personas: dimensión física, afectiva, cognitiva, socio-cultural, moral, espiritual, proactividad y trabajo y tecnologías de información y comunicación (TICS).

Dentro de estas dimensiones, destacamos aquella que apunta al desarrollo personal de niños y niñas, la *dimensión afectiva*, básicamente porque implica un proceso de conocimiento, tal como ocurre en la educación emocional. Ésta presenta tres objetivos de aprendizaje:

- Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual.
- Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.

Consideramos que es fundamental tener en cuenta esta dimensión durante la articulación de la transición hacia primero básico, sobre todo con el hecho de establecer vínculos entre estudiantes y docentes dentro de la sala de clases, ya que de esta manera se facilitarán los procesos de aprendizaje. El docente debe asumir el rol de guía orientador, que establezca un ambiente propicio para que niños y niñas exploren libremente favoreciendo la confianza en sí mismos y en las propias capacidades, reconociendo la importancia de potenciar estas dimensiones en relación con el desarrollo personal, donde toda la comunidad debe trabajar en conjunto para alcanzar el desarrollo integral del que se habla en la Ley General de Educación.

Si llevamos esto al proceso de transición, nos damos cuenta que es necesario, en primer lugar, hacernos cargo del clima del aula y de aquellos objetivos que apuntan al desarrollo no sólo de conocimientos, más allá de los que se establecen en las Bases Curriculares para la Educación, ya sea parvularia o básica, sino también aquellos referentes que nos entregan orientaciones en otras dimensiones, como los Mapas de progreso y los Objetivos de Aprendizaje Transversales, sin perder el foco de la educación integral a la que aspiramos como país. Si trabajamos de acuerdo a esto y en base a las interrelaciones que se establecen en el aula, nos encontramos con

que la Educación Emocional es un potente instrumento de ayuda en este sentido, ya que nos entrega herramientas para que seamos capaces de observar de forma consciente nuestras propias emociones y necesidades, además de reconocerlas en los otros, lo que implicará que seamos capaces de tomar mejores decisiones, integrar las emociones y necesidades de niños y niñas, por ejemplo, en procesos de planificación y evaluación y finalmente, construir un proceso de articulación que favorezca en toda dimensión a los estudiantes.

No obstante, antes de conocer que es la Educación Emocional, es preciso familiarizarnos con los conceptos involucrados en el tema, para ello comenzaremos con lo que refiere a teorías ligadas al tema de las emociones.

Teorías ligadas a las emociones

Los orígenes teóricos sobre los primeros autores que dieron lugar en la ciencia a la emocionalidad fueron varios, sin embargo, hemos tomado algunos de los más reconocidos.

Se dice que el psicólogo Edward Thorndike (1920), es uno de los primeros autores en utilizar el término inteligencia social, quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p. 156).

David Wechsler (1940) describió la existencia de una incidencia de factores no intelectuales en el comportamiento de la inteligencia del ser humano, y sostuvo además la conclusión que no podría mejorarse la inteligencia como tal sin que antes pudieran investigarse esos factores, y encontrar un adecuado manejo de ellos.

La "Teoría de las inteligencias múltiples" *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* de Howard Gardner en 1983, fue un título que dio una resonancia a nivel científico, ya que, el autor abre espacios a incluir la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los

sentimientos, temores y motivaciones propios), como parte importante del desarrollo integral del ser humano.

Joseph Ledoux, afirmaba que la Emoción precede al pensamiento, fue una de las tesis más importantes de su libro "El cerebro emocional" (1996), ya que, en este comienza a señalar las averiguaciones sobre los circuitos neuronales del cerebro, explicando por qué los procesos de raciocinio que se desarrollan en el neocórtex (Porción de la corteza cerebral, su origen evolutivo es muy reciente y es el responsable de las funciones de relación) van muchas veces contra de los impulsos de la amígdala (Thorndike, 1920).

En la actualidad, uno de los pioneros en hablar de este tema fue el conocido psicólogo Daniel Goleman (1995) quien en su libro "Inteligencia Emocional" habla sobre los distintos tipos de inteligencias existentes y señala que la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos a su favor, utilizándolos con otros. Esta es, una nueva concepción de valorizar las emociones, que generó detractores y adherentes. Sin embargo, para fines de la investigación, la mirada de Goleman se tomara sólo como un precursor del tema, porque su visión sobre las emociones, es más bien el poder cognitivo que puede utilizar o "manipular" en diversas situaciones, y en ningún momento se conecta con el ser emocional plenamente, deja de lado la ética y el desarrollo personal y se concentra en la racionalidad.

Ya hemos comentado diversas percepciones de autores que han sido ligados al tema de las emociones, pero ¿qué significa el término emociones? A continuación, se explica más claramente.

Emociones

Etimológicamente, "la palabra emoción viene del latín *emotio*, *emotionis*, nombre que se deriva del verbo *emovere*. Este verbo se forma sobre moveré (mover, trasladar, impresionar) con el prefijo e-ex (de, desde) y significa retirar, desalojar de un sitio, hacer mover. Es por eso que una emoción es algo que saca a uno de su estado habitual" (De

Chile, 2013).

Existen distintas definiciones de lo que son las emociones, y también distintas disciplinas desde donde se definen. Una de ellas es la neurobiología, desde esta perspectiva Maturana y Bloch (1996) las define como “Biológicamente, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que en cada instante especifican la clase de conductas relacionales que un organismo puede generar en ese instante. Y desde el punto de vista del dominio donde ellas, de hecho ocurren, que es en la relación, en ellas son distintos dominios relacionales que especifican el carácter de las conductas que tienen lugar en ellos” (p.29).

Varela (2000), por su lado establece relaciones entre emoción y cognición. Para éste el estar en el afecto es “una experiencia humana básica previa a la cognición”, “los afectos, son una dinámica pre-reflexiva de auto-construcción del sí mismo”. Señala que “El afecto es primordial, en el sentido que somos afectados o conmovidos antes de que surja un yo que conoce”, desde ahí que elabora cuatro niveles de afecto, entre ellos la definición de emoción:

- I. Sentimiento: son el primer nivel del afecto, y es el percibir que hay un movimiento o un acontecimiento corporal interno.
- II. Emociones: son el estar consciente de una tonalidad emocional que es constitutiva del presente vivo en el instante, y que corresponde a la mente externa.
- III. Afectos: es una disposición propia de una secuencia coherente de acciones encarnadas más largas
- IV. Estados de ánimo: es el nivel de coincidencia más interno que se expresa en la narración descriptiva que se ubica a lo largo de una extensión de tiempo más extensa (Varela, 2000, p.103).

“Las emociones son reacciones fisiológicas a situaciones externas” esto es lo que nos señala Casassus (2009, p.124) con respecto a las emociones a lo que agrega que las emociones determinan nuestras acciones. Y desde la ontología, las emociones se definen

como “el producto de los quiebres o interrupciones del fluir de la vida” (Echeverría, 1994, p.107).

Sin embargo, el concepto de emociones es muy amplio para los fines de esta investigación, es por esto que llega el momento de señalar cuáles son las emociones básicas del ser humano, cuyas características y cómo éstas se manifiestan en nuestro cuerpo en la cotidianidad.

Emociones Básicas

“Reconocer las propias emociones, sentirlas, ser capaz de llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay quien no es capaz de sentir su miedo, su dolor, su rabia. Hay quien no es capaz de experimentar amor y placer. Porque no lo sabe hacer. Porque no se lo permite” (Santos Guerra, 2006, p.45).

En la escuela se experimenta la segunda socialización luego de la familia, que vendría siendo el primer agente socializador de niños y niñas, o como diría Berger y Luckmann (1986), la Socialización Secundaria y con ella la incorporación de roles y normas a las cuales el sujeto se verá subordinado a lo largo de toda su vida. Junto a esto comienza la contención de lo que nos sucede en nuestro interior, pues socialmente la tríada (cuerpo - lenguaje - emociones) se ha parcelado, restando importancia a la dimensión emotiva, en la escuela la escolarización y responsabilidades académicas, parecieran opacar las necesidades emocionales que cada estudiante posee.

Es por eso que esta investigación intentara develar esas necesidades emocionales que poseen niños y niñas de segundo nivel de transición y primer año básico, basándose en las cinco emociones básicas del ser humano según el consenso general que existe. Según Casassus (2009) “las razones para considerar estas emociones como básicas o primarias es

que son biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogénico” las cuales son: Rabia, Miedo, Alegría, Tristeza. Sin embargo, otros autores como Maturana y Bloch (1996) le suman el Amor.

Con el fin de esclarecer estas emociones serán definidas a continuación, desde los planteamientos de distintos autores, el primero es Norberto Levy (1996), quien desde su libro “La sabiduría de las emociones” define tres de las cinco emociones básicas a trabajar.

Comenzando por el **Miedo**, Levy (1996) lo define como, “es la sensación de angustia que se produce ante la percepción de una amenaza. Es importante aclarar que no existe algo que sea en sí mismo una amenaza. Siempre lo es para alguien, y depende de los recursos que ese alguien tenga para enfrentarla. Un mar bravío, por ejemplo, puede ser una terrible amenaza para quien no sabe nadar, y deja de serlo para un experto nadador en aguas turbulentas. Esta observación, que puede parecer obvia e irrelevante, alcanza toda su significación cuando se intenta comprender y curar el miedo” (p.8).

Esta emoción se refleja también en nuestro cuerpo, desde ahí que la Biología del Miedo afirma: El miedo tiene un gran impacto fisiológico que nos hace actuar de maneras inesperadas y sorprendentes. Se altera la frecuencia respiratoria, se agudizan las percepciones, aumenta la frecuencia del ritmo cardíaco, presencia de sudoración. El miedo puede provocar los extremos de paralizarse o movilizarse corporalmente. También existen dos tipos de Miedo: el Miedo Funcional y el Miedo Disfuncional, el primero se refiere al miedo donde ponemos a prueba nuestras herramientas y estrategias para sobrellevarlo. Y el segundo, es aquel que nos bloquea y no nos permite actuar, no colabora con el crecimiento personal (Vidal, 2011). De esta emoción, derivan emociones secundarias o estados emocionales semejantes entre sí, pero que se diferencian tanto en intensidad, duración, o cualidades vivenciales más sutiles las cuales son: angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprensión y pánico (Casassus, 2009, p.110).

Si bien, ninguna emoción es negativa, el sentido común hace parecer lo contrario, entre ellas el miedo pareciera ser de esas emociones que nadie quisiera experimentar. Sin

embargo, el sentir miedo nos ayuda a estar en alerta y descubrir cuál o cuáles son nuestros objetos de miedo, de esta manera podremos buscar las herramientas y recursos necesarios para sobrellevarlo de una mejor manera.

“El miedo es una valiosísima señal que indica una desproporción entre la amenaza a la que nos enfrentamos y los recursos con que contamos para resolverla. Sin embargo, nuestra confusión ignorancia lo han convertido en una «emoción negativa» que debe ser eliminada” (Levy, 1996, p.7)

El miedo, por lo tanto, no es algo equiparable a una fotografía, a un instante estático, sino que se parece más a un filme en el cual la secuencia es: a) registro de una amenaza, b) reacción de miedo, y c) la respuesta interior a esa reacción de miedo.

La respuesta interior al miedo es de gran importancia, porque según sea actuará atenuando o agravando el miedo original” (Levy, 1996, p.9). Es por ello que cuando un niño o niña se ve envuelto en esta emoción, es importante analizar ¿Por qué me siento así?, ¿Qué debo hacer para ya no tener miedo a ese algo o alguien, o a esa situación en particular?.

Siguiendo con las definiciones de Levy (1996) en la emoción de la **Rabia**, la cual es nombrada como enojo y la describe de la siguiente manera, “el enojo es, en esencia, un remanente de energía que está destinado a aumentar nuestros recursos para resolver el problema que nos produce enojo. Sin embargo, al no saber cómo canalizarlo, termina convirtiéndose en un factor que daña aún más la situación a que nos enfrentamos. Por esta razón es de fundamental importancia conocer de qué está hecha esta emoción y aprender a transformar el enojo que destruye en enojo que resuelve” (Santos Guerra, 2008, p.28).

Sentir rabia nos permite perfilar nuestro mecanismo de defensa, nos protege de lo que nos está produciendo Rabia y permite darnos cuenta de cuáles son las cosas, situaciones o personas que nos enojan. “Nos enojamos cuando algo nos frustra” (Levy,

1996, p.28). Trabajar la emoción de la Rabia resulta beneficioso tanto para quien posee la emoción de Rabia como para quienes rodean a esta persona. Al primero lo beneficia en el cómo deshacerse de esa emoción, esto es buscar la manera adecuada de expresar esa Rabia sin hacer que la emoción perdure por más tiempo ni en un nivel más alto. Nace entonces el diálogo como recurso y herramienta para expresarse de manera adecuada sin dañar al otro. El beneficio es también para el otro, descartando cualquier posibilidad de violencia que pudiese desencadenar esta emoción mal canalizada.

Al igual que el Miedo la Rabia también pasa por el cuerpo, por esto la Biología de la Rabia señala: Se siente en el cuerpo con una gran segregación de adrenalina, sube la temperatura corporal, se tensionan diferentes partes del cuerpo y aumenta la posibilidad de ejercer fuerza física. Baja la capacidad de coordinación para resolver un problema, se bloquea la posibilidad de comprender y de manejar todas las variables que se presentan en una determinada situación (Vidal, 2011). De la Rabia también se desprenden emociones secundarias o estados emocionales las cuales son: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto, exasperación (Casassus, 2009, p.110).

Alegría

La tercera emoción básica es la **Alegría**, esta es una emoción que nos invade cuando suceden acontecimientos positivos, logramos una meta importante propuesta para nuestras vidas o experimentamos una sensación placentera. Las diferentes situaciones que nos hacen sentir alegría nos confirman el concepto de autovalía como personas, nos hace sentir seguros y desarrollamos una forma más plena para enfrentar la existencia. Esta noción positiva se produce por la sensación de satisfacción y triunfo que hace que la vida nos resulte más agradable. La persona que se conecta con situaciones alegres y sonrío a la vida va estableciendo mejores vínculos con las personas que la rodean y una mayor sensación de estabilidad (Vidal, 2011).

Y como en las anteriores emociones, la Biología de la alegría plantea que esta se manifiesta en el cuerpo se siente como una sensación burbujeante y nos dispone rápidamente a un estado de buen ánimo. El cuerpo experimenta la sensación de una gran expansión que se genera desde el tronco a todo el cuerpo y la respiración se profundiza (Vidal, 2011). De la alegría también se desprenden las siguientes emociones secundarias o estados emocionales: risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión. (Casassus, 2009, p.110).

Tristeza

La **Tristeza** se define como “un aviso claro que influye en la perspectivas y punto de vista que tenemos en algún momento de la vida. Se relaciona directamente con la sensación de pérdida. La tristeza nos ayuda a no quedarnos en lo superficial, contactándonos con los niveles más profundos de la vida. Este estado de profundidad nos puede transportar a experiencias de creación y a relacionarnos con la belleza desde un sitio lejano a lo banal. Las emociones nos dan un espacio de reflexión, nos ayudan a proyectarnos hacia el futuro con mayor claridad. Conectarse con los niveles profundos que causan la tristeza nos puede permitir conectarnos con una necesidad no cubierta o con las causas no asumidas que provocan esta emoción, que al reconocerlas, nos ayudan a estar alertas para resolver y transmutar la energía de la tristeza. Enfrentando y reconociendo la tristeza se puede contrarrestar” (Levy, 1996).

La Biología de la Tristeza indica: La emoción de la tristeza se puede manifestar con diferentes indicadores corporales: sentirse muy cansado, dolor de cabeza, presión en el pecho, se contrae la garganta, se hace más lento el ritmo del metabolismo basal, presencia de sollozo o llanto, falta de respiración vivificante (Vidal, 2011, p. 71). Además, de la tristeza se desprenden emociones secundarias como: pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento (Casassus, 2009, p.110).

Sentir la emoción de la tristeza, tiene relación con la pérdida de algún vínculo importante con algo o alguien. Estar en la emoción de la tristeza nos ayuda a reflexionar sobre las cosas realmente importantes, ayuda al desapego de lo mundano, haciendo el intento de quedarse con las cosas más profundas de cada vínculo.

Amor

Según Maturana y Bloch (1996), existen dos tipos de **Amor**: Amor-erótico y amor-ternura. Esto hace referencia a distintos modos de relacionarse, que se diferencian en “su fisiología, en su expresión, en su intención, en sus vivencias, en su mensaje, en el espacio que ocupa, en la atmósfera que crean. En su modo de respirar” (p.28).

El amor-erótico es en relación a una pareja sexual, y el amor-ternura hacia alguien afectivo, como lo son las relaciones parentales, de amistad, entre otras. Sin embargo, Maturana y Bloch plantean que “el amor como emoción, es uno solo, y es el dominio de las conductas relacionales en que el otro, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno”.

Como en todas las emociones básicas el amor también pasa por el cuerpo, por lo que la Biología del amor apunta: “Se le ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal. En el amor participan varios mensajeros químicos que proporcionan una gama de sensaciones que van desde el placer, la euforia, la confianza y la seguridad, hasta la ansiedad, la obsesión y la depresión. Es un fenómeno que incluye patrones conductuales, cognitivos y emocionales característicos” (Camacho-Arroyo, 2013). De él también es posible desprender emociones secundarias o estados emocionales que son: amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía, adoración.

Ya conocidas las cinco emociones básicas del ser humano que guían esta investigación, podemos ahondar en el concepto de la Educación Emocional, lo que refiere y apunta, a lo siguiente.

Concepto de educación emocional

Al oír la expresión “educación emocional” podemos hacernos una idea sobre de lo que podría tratarse el concepto, ya que “educación y “emociones” son palabras cercanas y cotidianas que parecieran acompañarnos día a día. Por un lado, la educación como tal la vivimos desde que nos levantamos hasta que nos dormimos, son todas las experiencias adquiridas y aprendidas. Nos educamos permanentemente, sea de una manera formal o en una institución educacional, como también con la familia, los amigos, en definitiva con un otro y con nosotros mismos. Por otro lado, existe el concepto de emoción o emociones, aquellas que comúnmente nos hacen sentir vivos, al momento en que nos sucede algún acontecimiento que no pasa desapercibido y pareciera que deja en nosotros algo más. Cuando comenzamos a hablar de las emociones, nos cuestionamos: ¿son buenas, son malas, son válidas? ¿Es preferible tener un desarrollo profundo en lo intelectual que en lo emocional? ¿Qué es lo que sucede con lo que sentimos? Desde hace mucho que se conoce que el cerebro se encuentra dividido en dos, y que en una de sus partes están alojadas las emociones. Orientado a esto y otros planteamientos, entidades internacionales como la UNESCO incentivan el funcionamiento de otro tipo de educación, o bien asignarle a la actual nuevos desafíos que hoy la sociedad necesita prioritariamente. Es así que en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, se plantea que la educación encierra un tesoro y afirma que para cubrir las necesidades que hoy demanda la sociedad del siglo XXI existen nuevos objetivos e ideas sobre la utilidad de la educación, esto es basar la educación en cuatro pilares: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser (Delors,1996, p.34)

El ser humano está compuesto por una triada entre lenguaje, cuerpo y emoción, estos no están separados, por el contrario, funcionan de manera complementaria, trabajando como un solo equipo. Por un lado, el lenguaje nos constituye como seres humanos capaces de comunicar nuestras experiencias y dar vida a nuestros pensamientos. Por su lado, el cuerpo es el sostén de todo lo que somos, a través de él percibimos la realidad que nos

rodea, la sentimos y la vivimos. En cambio, son las emociones las que nos impulsan a actuar de determinada manera, manifestándose a través del cuerpo, las sentimos antes del lenguaje, son energía pura que nos hacen sentir lo Vital.

El precursor del concepto de Educación Emocional fue Rafael Bisquerra quien lo describe 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. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.28).

Los conceptos que se desarrollan en la cita anterior, no están presentes en la educación formal, y las justificaciones para implementarlas van de la mano con las necesidades sociales que existen hoy en día. Hoy observamos los noticieros, diarios, internet incluso echamos una mirada a nuestro alrededor y nos encontramos con personas que han dejado su naturaleza emocional abandonada y poca preocupación ha habido en la intención de recuperarla, entregando las herramientas para poder auto-educar las emociones y a la vez prevenir las problemáticas que trae consigo.

Pudiera pasar desapercibida la necesidad urgente que existe por trabajar en nuestras emociones y lograr identificarlas en los otros. Cada vez son más las “enfermedades sociales” que existen con un fondo emocional como lo son la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, entre otras. Estas necesidades no son atendidas en ninguna institución educativa, que es donde los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, por lo que la importancia de una educación preocupada por el ser, es pertinente y necesaria.

La finalidad de este tipo de educación es el desarrollo de competencias emocionales, importantes herramientas para poder desenvolverse de manera plena e integral en la vida y con los otros.

Bisquerra (2003), en este sentido nos menciona los siguientes principios sobre la Educación Emocional:

- El desarrollo emocional es parte indisoluble del desarrollo global de la persona.
- La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano.
- La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente a lo largo de todo el currículum.
- La educación emocional debe tener un carácter participativo.
- La educación emocional debe ser flexible.

Mientras que los objetivos de la educación emocional para él son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás (p.29).

Otro de los autores pioneros en la educación emocional es Antonio Damasio, médico neurólogo, que desde 1996 al publicar su libro *Descartes' error: emotion, reason and the human brain* (El error de Descartes: emoción, razón y cerebro humano) nos habla de la relación entre la mente y las emociones, lo sensitivo-emocional. Sus teorías se basan en el señalar que existen redes neurales que produce en paralelo la progresiva emergencia de una red de sistemas, sensaciones, y de los estados emocionales derivados. Lo que nos hace tener imágenes de la realidad y eso nos lleva al nacimiento de las emociones. Cuando tenemos una “mala emoción” Damasio (1994) señala que la única forma de contrarrestarla

es teniendo una emoción buena de mayores repercusiones. Así alude al papel central que tiene la educación como incidencia en la prosperidad de la sociedad para que sólo cultivemos y se generen las buenas emociones y dejar de lado las malas.

No obstante, nuestro proyecto investigativo tomará como principal definición para Educación Emocional al autor a Juan Casassus, Doctor en Economía de la Educación y especialista regional en Políticas, Planificación y Gestión Educativas de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, quien señala a la Educación Emocional como:

“un proceso educativo orientado al desarrollo de la conciencia emocional y la comprensión emocional. La educación emocional se presenta en dos direcciones: la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que por ello, devela el núcleo de su personalidad, y la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, regulación, modulación, y conexión de la experiencia emocional” (Casassus, 2009, p.154)

Una vez comprendido cuáles son los objetivos generales de la Educación Emocional, podemos identificar que cuales son las manifestaciones que se producen en el ser humano en sus diferentes ámbitos , neurofisiológicos, cognitivos, psicológicos y sociales, los cuales se presentan a continuación.

- Aspectos Neurofisiológicos

Las emociones, serían las responsables de la organización instantáneas de las respuestas de los distintos sistemas biológicos, entre ellas expresiones faciales,

músculos, voz, actividades del sistema nervioso autónomo y del endocrino. También las emociones pueden ir acompañadas de diversas reacciones somáticas, como por ejemplo las alteraciones en la circulación, los cambios respiratorios, las secreciones glandulares. El responsable de estas respuestas es el sistema nervioso, el cual acelera y desacelera los órganos a través sistema nervioso simpático y para-simpático. En él la corteza cerebral despliega una influencia inhibitoria de las reacciones fisiológicas. Es por esta razón que personas capacitadas en estas materias logran tener un autocontrol sobre estas respuestas. Por lo demás la educación emocional se vuelve educación para la salud cuando logramos realizar prevenciones para estas reacciones (Bisquerra, 2003).

- Aspecto Cognitivo

El aspecto cognitivo o vivencia subjetiva es lo que comúnmente se le llama sentimiento, se recalca el contraste para poder establecer diferencias entre el aspecto neurofisiológico y el cognitivo, entregándole al primero el estado corporal o el término de emoción y el sentimiento al estado consciente, es decir, lo cognitivo. Este aspecto lo que hace es que podamos nombrar, caracterizar las emociones que nos pasan, esto por medio del lenguaje, lo que comprende que si el lenguaje es limitado, limitado será el conocimiento que logremos tener de nuestras emociones y lo consciente que estemos de ellas (Bisquerra, 2003). “Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional” (Bisquerra, 2003, p.13-14).

- Aspectos Psicológicos

Las emociones afectan a la atención, aceleran conductas que guían las respuestas de los individuos, además de impulsar algunas redes que tienen que ver con la memoria. Las emociones son fuentes importantes del comportamiento humano, es por ello que dependiendo del manejo seguro de ellas dependerá la salud mental.

- Aspectos conductuales o sociales

Las emociones establecen nuestra posición en el entorno, y nos mueven hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y nos distancian de otras. Ellas actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas, y poseen ciertas características invariables y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas (Levenson, 1994). Es por ello que son educables, es decir, se pueden aprender y modificar, saber cómo manejarlas y de esa manera favorecer nuestro bienestar y el de los otros. Estas reacciones se llaman sociales porque en ellas intervienen personas, que serían los otros, situaciones sociales, que sería el contexto, y un yo, que sería el que presenta las emociones. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003, p.13).

Después de incorporar los conceptos necesarios para comprender lo que es la Educación Emocional, sus objetivos y las funciones biológicas, sociales y psicológicas que se adhieren a ella, analizaremos la contribución que hace ésta en función del aprendizaje.

Emociones y Aprendizaje

Las emociones y lo cognitivo no están en contraposición, por el contrario, se complementan de manera beneficiosa cuando hablamos de aprendizaje. Una vez más, el conocimiento cognitivo está socialmente pensado por sobre el plano emocional, pero como ya hemos analizado, las emociones están “antes” porque proporcionan o cierran el aprendizaje. También se encuentran “después” de lo cognitivo, porque ellas nos mueven hacia las acciones de seguir aprendiendo, a relacionarse con los otros, lo que nos lleva también a aprender (Casassus, 2009). El disfrute de ir a la escuela, de hacer una tarea, leer algún texto, participar de una clase, se consigue teniendo una Educación objetivada en el Ser Emocional, donde el sentir de los niños y niñas sea considerado, valorado y exista una línea de preparación sobre el conocimiento de sus emociones y saber cómo modularlas

(Casassus, 2009). Para esto tienen que existir algunas circunstancias que favorezcan lo anterior, la primera de ellas es tener una propuesta, tener a profesores capacitados en el tema de las emociones, además de materiales curriculares que los ayuden en esta tarea e instrumentos evaluativos adecuados para una Educación Emocional (Bisquerra, 2003).

Para Casassus (2009) el aprendizaje está orientado en las relaciones e interacciones que se tiene en la comunidad que forma la escuela, y depende fundamentalmente de esas relaciones el aprendizaje y el éxito de este. “En el aula, lo que cuenta más para el aprendizaje de los alumnos es, como hemos estado diciendo, el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos” (p.241).

La sociedad de hoy, como hablábamos desde un principio en este proyecto, está teniendo graves problemas, por lo que urge tener respuesta a esas necesidades como lo son el consumo de drogas, violencia dentro y fuera de la escuela, racismo y discriminación, problemas para relacionarse con otras personas, entre otros. También, existen ciertos cambios sociales, como por ejemplo la inserción laboral de la mujer, lo que ha causado que se creen establecimientos cuyo objetivo sea cuidar a estos niños y niñas, desaprovechando la riqueza de esta edad para generar instancias educativas, ya que, la escuela debe tener un papel emocional y actitudinal. Pues, estos problemas sociales tienen un claro fondo emocional, y el aprendizaje cognitivo tiene consecuencias debido a estos problemas, por ende es la escuela como institución quien debe contribuir a tomar esas problemáticas y entregarles alguna solución tanto curricular como política (Bisquerra, 2003).

“Hay que comprender el mundo de las necesidades y ver en qué medida la educación puede satisfacer esas necesidades personales de afecto, pertenencia, identidad, porque todas las personas, sin discriminación alguna, tienen necesidades satisfechas e insatisfechas” (Casassus, 2009, p.182).

En el proceso de aprendizaje las emociones tienen influencia tanto positiva como negativa. Para Fredrickson (2003), las emociones pueden ser negativas o positivas, y las positivas tienen la facultad de ampliar el pensamiento, la acción y construir recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales para posteriores momentos de crisis que generan habilidades psicológicas e intelectuales como lo son la comprensión, memoria, autocontrol (Fredrickson, 2003). Sin embargo, para fines de esta investigación las emociones no son ni positivas ni negativas, sólo utilizamos a este autor para contribuir con el conocimiento al respecto de emociones y aprendizajes.

Las neurobiologías, y en definitiva las ciencias en general, poco a poco van abriendo el campo del estudio de las emociones y entregándole el peso correspondiente. Pues se señala abiertamente que el estado emocional de un sujeto tiene una profunda incidencia en la razón. En esto se hace el hincapié que son las emociones quienes ayudan a la reflexión, a tomar una u otra decisión y como base del conocimiento (Dolores, 2006).

Es por ello que tener conocimiento de las propias emociones y la de los otros favorecen el aprendizaje, en todos los contextos que tiene un estudiante, como lo son: los contextos familiares, contextos del aula, con sus compañeros y compañeras y por supuesto que con el propio profesor. A continuación presentaremos los distintos niveles de aprendizaje que pueden surgir, según Dolores (2006):

- Entorno: El contexto; medio ambiente, personas con las que nos relacionamos.
- Comportamiento: Acciones concretas que llevamos a cabo.
- Habilidades y capacidades: Todo aquello que podemos realizar.
- Creencias y los valores: Lo que creemos y lo que es importante para nosotros.
- Identidad: Sentido básico de sí mismo, valores principales y la misión en la vida (lo espiritual)

En definitiva, si no existe un buen clima en el aula, un espacio positivo óptimo para relacionarse y surgir con el otro, donde no se construya conocimiento privilegiando la preocupación por lo que nos pasa en el cuerpo, donde los profesores a cargo no se involucren con sus estudiantes de manera de crear un vínculo cercano, en especial en los primeros años de escolaridad, claramente no podrá existir aprendizaje y si existiese no será de calidad, calidad en conocimiento adquirido, ni calidad en el aporte del bienestar de los estudiantes (Dolores, 2006).

“Uno de los requisitos fundamentales hoy en día es ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si eso no está contemplado en la educación, no ocurre nada; si no se está unido con el sistema emocional del otro, este otro no va a aprender nada. El aprendizaje depende de las emociones” (Casassus, 2007, p.19).

Como ya hemos visto que las emociones si influyen de manera profunda en los aprendizajes, a continuación se presentará lo que sustenta en el contexto de la escuela las emociones y el aprendizaje, un buen Clima de Aula.

Clima Emocional en el aula

El clima se refiere, a la actitud que poseen los sujetos dentro de un grupo o una organización que condiciona su comportamiento. Debemos tener en cuenta que la Escuela es una de las organizaciones más relevantes de nuestra sociedad, que además cuenta con una clara misión definida a nivel de país en la Ley General de Educación.

Dentro del ámbito de la psicología organizacional, Likert (1974) es uno de los autores más destacados, que establece que existen tres variables que interactúan en una organización y a partir de estas interacciones podemos desprender dos tipos de climas:

1.- Clima de tipo Autoritario:

- Autoritario explotador.
- Autoritario paternalista.

2.- Clima de tipo participativo:

- Consultivo.
- Participación en grupo.

En los dos primeros las decisiones son tomadas por los superiores, las relaciones se establecen en base a miedo y se usan castigos y recompensas como forma de motivar. Es un sistema rígido y cerrado. En cuanto al clima de tipo participativo, existe mayor confianza y además, es un sistema mucho más dinámico. Sin embargo, en el nivel consultivo en ocasiones se utilizan castigos y recompensas a modo de motivación.

Si esto lo llevamos a la escuela, tenemos la concepción que entrega Burgos (2006), quién plantea que por clima escolar podemos entender la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o escuela) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. Por otro lado, Cherobim (2004), señala que el concepto de clima escolar se refiere fundamentalmente al tipo de convivencia que se da entre las personas en un determinado ambiente. Ambas definiciones dan cuenta de la importancia de las interacciones que se establecen entre los sujetos en la escuela, que si tomamos en cuenta, es fundamental en el concepto de educación emocional ya que un clima positivo sería favorecedor de aprendizajes significativos.

En el Marco para la buena enseñanza del Ministerio de Educación, se hace referencia a cuatro dominios fundamentales que permitirían llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo para todos los niños. Uno de esos cuatro dominios es: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje “este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran

medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2008, p.9).

“Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender” (Ministerio de Educación, 2008, p.9).

En este dominio aparece el componente afectivo como un aspecto fundamental en la creación de un clima que propicie aprendizajes significativos para niños y niñas en el aula. Se ha destacado, así mismo el componente emocional en el clima de aula, lo que ha recibido el nombre de Clima Emocional en el Aula (CEA), que vendría siendo lo siguiente:

Por clima emocional entendemos la cualidad que predomina en las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones están construidas, en gran parte, a partir de la percepción que el docente tiene de sus alumnos y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción. Son elementos de la subjetividad del maestro que inciden en su manera de actuar y contribuyen a sustentar las concepciones pedagógicas con las que opera (Assel y Newman, 1991).

Teniendo en cuenta esto, es importante, en cuanto favorece el aprendizaje, que en el aula se cuenten con ciertos aspectos físicos tales como: mobiliario y recursos acordes para cada nivel, de acuerdo al desarrollo de niños y niñas, que además estén disponibles para todos los y las estudiantes, organizados y diversos. Sin embargo, el aspecto emocional toma cada vez mayor importancia y consideración en el clima del aula. Ciertamente, los

objetivos de aprendizaje transversales buscan orientar que las prácticas pedagógicas se orienten a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto se debe a que se conoce el gran valor de este factor en el aprendizaje de niños y niñas.

Juan Casassus (2009) ha investigado acerca del tema y plantea que el clima emocional en el aula surge a partir de las relaciones que se establecen entre quienes confluyen en el aula.

“El elemento que le da consistencia a la conexión son las emociones, Estas le dan la característica, el contenido la tonalidad y la intensidad a la conexión. Las relaciones y los vínculos son esencialmente conexiones emocionales. En el aula, lo que cuenta más para el aprendizaje de los alumnos es, como hemos estado diciendo, el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos” (p.241).

Además, establece que existen una serie de interacciones que están presentes en el aula y que influyen en el clima emocional:

- Relación del profesor consigo mismo.
- Relación del profesor con su materia.
- Relación del profesor con sus estudiantes.
- Relación de los y las estudiantes con la materia.
- Relación entre los y las estudiantes.

Por otra parte, de estas relaciones, la que el autor define como la más importante es la que se da entre el profesor con los educandos. Por ende, es la que tiene una mayor incidencia en el clima emocional y respecto a la cual cree que es necesario que el docente cuente con ciertas competencias emocionales que le permitan ver más allá de las acciones y

cuestionarse un por qué respecto a las diversas conductas que puedan presentar los estudiantes antes de castigar ésta y reprimirla.

Es necesario que el docente a cargo sea capaz de no juzgar a sus estudiantes. Si es emocionalmente maduro logrará detectar la emoción detrás de algún acto de indisciplina y podrá tratar el origen de aquel actuar. Será comprensivo con el emocionar de los niños y niñas, reconociendo aquella emoción que están sintiendo y que los moviliza en su comportamiento, quizás se trate de algún miedo, rabia, orgullo o disgusto que está siendo mal canalizado.

Resulta urgente poner atención a estos aspectos. Conocemos que dentro del aula las relaciones que se establecen son fundamentales si queremos lograr un desarrollo integral entre los estudiantes. En ese sentido, no podemos dejar de reconocer que las necesidades y emociones que se manifiestan en el aula, además de la forma en que el profesor trabaja con ellas, influyen en el clima emocional del aula. Es por ello que en el siguiente apartado exponemos la relación existente ambas y cómo se ven reflejadas en cada sujeto.

Emociones y necesidades.

La presente investigación pretende de una u otra manera descubrir qué emociones y necesidades poseen niños y niñas en proceso de transición hacia la escuela y cómo éstas son reflejadas en la cotidianidad del aula, pero ¿qué emociones mueven a niños y niñas a realizar determinadas acciones? ¿Qué existe detrás de tales comportamientos?

Para Chiavenato (1994), el concepto de motivación es difícil de definir, puesto que se ha utilizado en diferentes sentidos. De manera amplia, motivo, es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico. A partir de esto y considerando que el comportamiento de un niño va a depender de un motivo o estímulo, se hace relevante conocer cómo influyen las motivaciones y el ciclo motivacional en la investigación.

En primer lugar, el ciclo motivacional empieza cuando surge una necesidad, fuerza dinámica y persistente que origina el comportamiento. Cada vez que aparece una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y genera un estado de tensión, insatisfacción, inconformismo y desequilibrio que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión y liberarlo de la inconformidad y del desequilibrio. Si el comportamiento es eficaz, el individuo satisface la necesidad y por ende descargará la tensión provocada por aquella. Una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio anterior y a su manera de adaptación al ambiente (Chiavenato, 1994). Es decir, de mantener un equilibrio interno el niño es removido por un estímulo, una necesidad que provoca que éste se comporte de alguna manera específica que dé como resultado la satisfacción de requerimiento, volviendo nuevamente a su estado de equilibrio.

Para Casassus (2009), las necesidades son la expresión de lo que pulsa en cada ser y que busca ser satisfecha consciente o inconscientemente. Son la fuente de motivación intrínseca que mueve a las personas, por esto niños y niñas actuarán conforme a lo que mueva a cada uno, aprendiendo a realizar comportamientos cada vez más efectivos en su búsqueda de compensar sus necesidades y a la vez va generando menos tensión al conocer la efectividad de la habilidad que va adquiriendo. Por otro lado, sino no encuentra una respuesta solvente a lo que pretende genera una tensión en su organismo, el cual buscará un medio indirecto por el cual hacerse notar, dependiendo de la importancia tendría repercusiones en lo psicológico, físico o social, como en actitudes de indiferencia, apatía, agresividad, entre otras. Casassus (2009) propone que “la satisfacción o no satisfacción de las necesidades genera estados emocionales” (p.212). Por ende si un niño tiene hambre, desde lo emocional sentirá angustia o pena, si satisface su apetito estará alegre, agradecido, u otros. Si no satisfacemos nuestras necesidades nos encontraremos con miedo, confusión, angustia, rabia, tensión, por el contrario, si las satisfacemos estaremos alegres, agradecidos, tranquilos.

Por esto, es necesario conocer las necesidades satisfechas e insatisfechas de niños y niñas y cómo estas repercuten en su desempeño dentro y fuera del aula, aunque para

algunas personas ligadas a la educación formal no está tan claro que las necesidades van directamente relacionadas con las emociones y el aprendizaje. Es preciso comprender cómo podemos satisfacer esas necesidades que pueden ser de identidad, afecto, pertenencia, entre otras, no sólo de los niños y niñas sino también nuestras.

Maslow (1991) tomó conocimiento de las necesidades que poseen los seres humanos y las jerarquizó en una pirámide, explicando cuáles necesidades se encuentran en ella y porqué. A continuación exponemos su teoría.

Teoría de la Motivación: Jerarquía de las necesidades (Abraham Maslow)

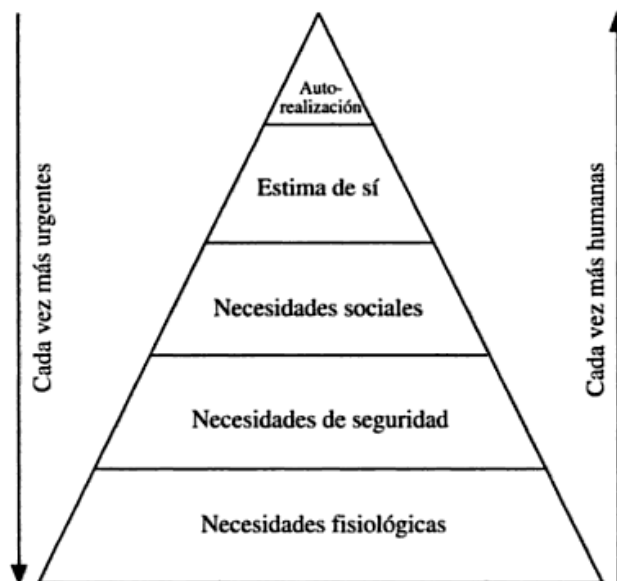


Fig. 1. Pirámide de Maslow (Prada, 1998), muestra las necesidades de los sujetos.

Una de las teorías más influyentes e importantes sobre la motivación, es la que postula Maslow alrededor del año 1943, en la cual plantea que las necesidades se pueden jerarquizar, quedando una especie de pirámide conformada en su base por la fisiología,

luego seguridad, afiliación, reconocimiento y por último, en la cima, la autorrealización, como lo muestra la imagen. Esta dinámica se funda en la idea de que existen necesidades básicas como comer, dormir, respirar, entre otras, a medida que éstas se cumplen van surgiendo nuevas y superiores necesidades.

Maslow (1991) distingue y explica cada necesidad humana como:

- Necesidades Fisiológicas: Están relacionadas con lo más básico del ser humano: el respirar, hambre, deseo sexual, entre otras necesidades que están directamente relacionadas con la supervivencia del ser humano, por ende lo obligan a buscar constantemente la satisfacción de ellas. Por lo mismo, pasan a ser una necesidad que se cumple de modo adquirido, no generando tensiones y perdiendo su importancia de la dinámica del ser humano que funciona bajo necesidades insatisfechas (p.98).
- Necesidades de Seguridad: El individuo busca estar protegido y seguro, para ello requiere de “estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos, necesidad de estructura, de orden y ley, de límites, etc.” (p.99). Se podría decir, que el intelecto y otras capacidades son fundamentales instrumentos de seguridad para el ser humano donde, en algunas situaciones, todo parece ser menos importante que la seguridad y protección, incluso las necesidades fisiológicas que al estar ya satisfechas se suelen desestimar.
- Necesidad de Afiliación: Está relacionada con la vida social del individuo, como por ejemplo el rechazo, el destierro, la soledad, la ausencia de amistad y desarraigo. Cuando estas necesidades están resueltas en la vida del individuo, es más difícil para él/ella adaptarse socialmente.
- Necesidad de Estima: Es la autoestima y autoapreciación de los individuos. La satisfacción de esta necesidad lleva a sentimientos de autoconfianza, valía, fuerza, capacidad y suficiencia de ser útil y necesario en el mundo y por el contrario, el no

cumplimiento puede llevar a la frustración, inferioridad, debilidad y desamparo que pueden llevar a graves problemas psicológicos y/o emocionales.

- Necesidad de Autorrealización: “Lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser” (p.100), apuntando a que los seres humanos deben ser según su naturaleza. Este punto refiere a la necesidad de la persona a la autosatisfacción, a lograr lo que en potencia es.

Las necesidades que propone Maslow (1991) en su teoría se ven reflejadas de infinitas maneras en los individuos, ya que cada cual le otorga una relevancia distinta y reacciona de formas diferentes ante ellas. Por ello, al realizar sus planteamientos, el autor se basa en tres premisas ineludibles:

1. El comportamiento de un individuo puede tener una o más motivación para realizar determinada acción, debido a que es el medio para satisfacer esas necesidades aisladas al mismo tiempo.
2. El comportamiento nunca es casual, siempre hay una o más motivaciones detrás que buscan un objetivo.
3. Las necesidades están ordenadas jerárquicamente según su importancia. Una necesidad superior no se manifestará si la anterior está satisfecha, o sea la más indispensable.

Entonces, la necesidad más cercana a la base es más apremiante que las otras, por ello si no es satisfecha, el individuo queda estancado en esa necesidad.

Parte fundamental también, de tener satisfechas o no satisfechas las necesidades emocionales, es la calidad del apego que un niño o niña pueda tener con los adultos más cercanos, pues esto también influirá en la calidad de sus aprendizajes y en consecuencia en su desarrollo personal. Es por esto que a continuación se desarrollara la teoría del apego, en función de aclarar y profundizar la importancia de la Educación Emocional.

Teoría del Apego de John Bowlby y Mary Ainsworth

Al nacer, el ser humano cuenta con una serie de conductas como succión, llanto, sonrisas reflejas, balbuceos y necesidad de ser acunado, que permiten al bebé llamar la atención de sus cuidadores con el fin de establecer un vínculo con ellos. Existe una necesidad humana de establecer vínculos afectivos con otros, la que nos permitirá regular nuestras emociones, a través de estas conductas, que buscan mantener la cercanía con sus cuidadores, evitando y resistiendo la separación. Estas conductas, además, son fundamentales para lograr la sobrevivencia de la especie, ya que a través de ellas y del vínculo afectivo que se forma, el individuo podrá desarrollarse de mejor manera en sus distintas dimensiones. Holmes (1993) explica la teoría de Bowlby, quien acuñó el concepto de apego lo define como cualquier forma de comportamiento que hace que una persona alcance o conserve proximidad con respecto a otro individuo diferenciado y preferido. En tanto que la figura de apego permanezca accesible y responda, la conducta puede consistir en una mera verificación visual o auditiva del lugar en que se halla y en el intercambio ocasional de miradas y saludos. Empero, en ciertas circunstancias se observan también seguimiento o aferramiento a la figura de apego, así como tendencia a llamarla o a llorar, conductas que en general mueven a esa figura a brindar sus cuidados (Holmes, 1993)

Existen vínculos que pueden ser de buena y mala calidad y eso va a desencadenar sensaciones de seguridad o inseguridad (Lafuente, 2000) Este estado de seguridad, se verá influido por el acceso y la posibilidad de respuesta de aquella persona con la que establezca un vínculo afectivo, cuando estos cuidadores satisfacen las necesidades del niño o niña, ya sean físicas o emocionales, generan un sentimiento de confianza y seguridad en él, lo que proporciona una base segura para los niños y niñas, punto de referencia desde el cual explorarán el mundo que los rodea, tanto físico como social.

Ainsworth, por su parte, destacó en su estudio la importancia de la sensibilidad de la madre ante las peticiones del niño en la formación del apego entre ambos (Delgado, 2004). Además, encontró tres patrones principales de apego:

-Niños de apego seguro: Lloran poco, se sienten tranquilos y felices explorando en presencia de su madre, cuando ésta no está presente ellos disminuyen su exploración. Además, ella se muestra sensible y abierta ante las necesidades del bebé, lo que genera confianza en ellos, teniendo a su madre como base segura permitiéndoles explorar libremente.

-Niños de apego inseguro - evitativo: Se muestran bastante independientes e ignoran a sus madres mientras exploran, no hacen contacto visual para comprobar su presencia y en ocasiones evitan el contacto físico con ésta. Las madres se mostraron insensibles ante las necesidades de sus hijos y ellos habían sufrido tantos rechazos que evitando la frustración optando por una actitud indiferente, sin embargo, a pesar de que muestran autonomía, presentan gran inseguridad.

-Niños de apego inseguro - ambivalente: Son niños que ante la presencia de su madre se muestran ambivalentes entre resistir el contacto y acercarse, no exploran libremente ya que se encuentran preocupados de dónde está ella. Sus madres no responden de la misma forma ante las necesidades de sus hijos. En ocasiones se muestran insensibles, sin embargo, en otras se muestran muy sensibles y atentas, lo que genera inseguridad en los niños frente a la disponibilidad de su madre.

Main y Solomon (1986) proponen un cuarto tipo de apego que es:

-Niños de apego inseguro - desorganizado: Son niños muy inseguros, que presentan conductas contradictorias frente a su madre, por ejemplo, adoptan una postura rígida frente al contacto físico con ella.

No cabe duda de cómo afectan, en el desarrollo de niños y niñas, los vínculos que establecen con sus cuidadores, a través del apego podrán sentirse seguros o inseguros y además influirá en la manera en cómo se establecerán sus relaciones en el futuro. Por otra parte, también influirá en la disposición que adopten frente al aprendizaje y al explorar libremente en las distintas instancias educativas que se le presenten.

Además estos vínculos con un otro, sobre todo con sus adultos significativos, generan en los niños y niñas modelos a seguir, los cuales siguen e imponen normas y reglas que con su actuar enseñan a respetar y seguir, fomentando en los niños desde pequeños a seguir un crecimiento moral, explicado en la siguiente intervención.

Teoría de Desarrollo Moral

En la etapa en que se encuentran los niños y niñas que participaron de esta investigación tienden a generar respuestas automáticas, muchas de ellas aprehendidas del discurso de quienes los rodean. Esto se podría explicar en uno de sus tantos sentidos por la teoría de desarrollo moral, la cual según Piaget e Inhelder (2007) se basan en dos aspectos del razonamiento moral, en primer lugar el respeto que se tiene a las reglas y en segundo lugar la idea de justicia de los niños. Es así, como en planteamientos de Piaget e Inhelder, (2007, p. 126) éstos niños y niñas se encontrarían en la etapa de realismo moral, donde creen o consideran que las reglas que deben cumplir son impuestas por figuras de autoridad como padres, Dios o la policía, y éstas normas son sagradas y deben cumplirse, todo funciona en la dicotomía de bueno o malo y piensan que la justicia es inminente, es decir que quien actúe mal, será sancionado de una u otra manera. Por esto, ellos responden al deber hacer que ven en sus adultos significativos, ya que en ellos ven un ejemplo a seguir.

Por otro lado, Kohlberg (1984) complementa la teoría de Piaget y plantea que el razonamiento moral del que habla su maestro parece evolucionar, haciéndose más complicado de manera progresiva desde la niñez. Según el autor, los niños observan patrones de otros, por lo general de adultos, para ser recompensados o evitar castigos, y al

igual que Piaget, Kohlberg (1984) propone que funcionan en base a lo que está correcto o equivocado, pero interpreta esto como una consecuencia hedonística o física de la acción realizada, sea recompensa, castigo o un intercambio de favor, o en términos de poder físico de quienes plantean las reglas y etiquetan a las personas. Además, el evitar un castigo o el respeto incuestionable a quien posee el poder, valen por su derecho, no porque moralmente se sustente en el castigo o la autoridad, sólo se obedecen las reglas para evadir el castigo.

No obstante, el niño o niña tiene su propia visión del mundo, su propia perspectiva de la realidad, que también tiene influencia en el comportamiento y pensamiento del mismo, es por ello que a continuación se comenta la Teoría Humanista de Roger, para profundizar sobre la visión de cada sujeto.

Teoría Humanista de Carl Rogers

Por otra parte, la teoría humanista de Rogers (1993) entrega un enfoque diferente, que tiene como características principales: el énfasis en los aspectos subjetivos del individuo, la influencia de filosofías relacionadas con la fenomenología y el existencialismo, preocupadas por aspectos como el “yo”, el “existir” o el “ser” y el rechazo de los conceptos motivacionales de la teoría psicoanalítica y conductista por el carácter determinista y mecanicista de ambas posiciones. A partir de estas posiciones se entiende que la conducta es indeterminada, ya que, por una de sus propuestas centrales, la persona es libre (Rogers, 1993).

El concepto central de esta teoría es el concepto de “sí mismo”, las ideas y percepciones que posee el ser humano respecto a sus experiencias personales y aspiraciones. Carl Rogers, es un autor psicólogo clínico que aborda en la década del sesenta una formulación teórica de la personalidad en relación con sus posiciones terapéuticas.

Desde esta perspectiva humanista de la fenomenología, Rogers (1993) cree que la persona percibe el mundo que le rodea de un modo singular y único; estas percepciones constituyen su realidad o mundo privado, su campo fenoménico. En este sentido, la

conducta manifestada de la persona no responde a la realidad, responde a su propia experiencia y a su interpretación subjetiva de la realidad externa, en tanto la única realidad que cuenta para la persona es la suya propia. Por tanto, si el psicólogo quiere explicar la conducta deberá tratar de comprender los fenómenos de la experiencia subjetiva.

Esto plantea el siguiente problema: ¿podemos llegar a conocer los hechos tal como aparecen ante un determinado individuo?, ¿es posible ver su conducta con el mismo significado psicológico que él? En definitiva, si cada persona vive en su propio mundo, en su propia realidad subjetiva, ¿es posible acceder al mundo privado de otra persona? Rogers (1993) considera que sí, que la psicología puede aceptar este reto, utilizando los datos que le proporciona la relación terapéutica o interpersonal, donde es más plausible obtener información sobre los fenómenos privados, convirtiendo a la clínica en el laboratorio psicológico.

Así, Rogers (1993) distingue tres tipos de conocimiento que difieren fundamentalmente en el modo de verificar las hipótesis: el conocimiento subjetivo (basado en hipótesis a partir de la experiencia interior, es un conocimiento falible), el conocimiento objetivo (las hipótesis se confrontan y verifican con el medio externo. Este método transforma todo lo que estudia en “objeto”, y su objetividad no es en verdad sino una “subjetividad compartida” por una comunidad amplia; así, la objetividad no es sino un caso particular de la subjetividad), y el conocimiento interpersonal o fenomenológico.

En este sentido, podemos decir que Rogers valida el conocimiento del ser, más allá de su intelecto sino más bien como un todo, sin desmerecer ningún elemento que conforma la antes nombrada triada (cuerpo, lenguaje y emociones), que nos parece esencial potenciar y a la vez conocer cómo se ve desde la educación tradicional y que gracias a Rogers (1993) tenemos acceso a percibir el mundo subjetivo de otras personas desde la investigación científica.

Para validar este tipo de conocimiento, podemos seguir varios caminos, por ejemplo: preguntar al otro por su experiencia, observar sus gestos y su modo de reaccionar, y, finalmente, y sobre todo, podemos crear un clima empático entre los dos, en donde los dos mundos se conecten y creen uno solo, permitiendo que se revele el marco de referencia

interno (el campo fenomenológico) del otro. Este método es el sugerido por Rogers (1993) para hacer una ciencia psicológica significativa.

A modo de síntesis podemos decir, que entendemos que el transitar hacia la Educación Básica es una tarea compleja, es necesario fomentar la articulación durante este proceso dando continuidad al desarrollo de niños y niñas que cursan esta etapa y abarcando la integralidad del ser humano. Por este motivo, se establecen ciertos referentes curriculares que orientan el quehacer pedagógico de docentes y directivos. Entre ellos, los Mapas de Progreso y los Objetivos de Aprendizaje Transversales entregan guías que apuntan a desarrollar la dimensión física, afectiva, cognitiva, socio-cultural, moral, espiritual, proactividad y trabajo y tecnologías de información y comunicación (TICS). Si llevamos esto al proceso de transición, nos damos cuenta que es necesario hacernos cargo del sentir de niños y niñas y no sólo de aquellos objetivos que apuntan al desarrollo de conocimientos.

Entendemos que dentro del sentir encontramos las emociones, que son reacciones de nuestro cuerpo, nos entregan energía y cambian nuestra disposición frente a distintos estímulos exteriores. Existe un consenso de que son cinco emociones básicas, y otras secundarias que se desprenden de éstas.

Las emociones son parte fundamental de los seres humanos y de la mencionada tríada que nos conforma (lenguaje - cuerpo - emociones). En este sentido, la Educación Emocional menciona que éstas pueden ser modificadas, aprendiendo cómo regularlas, teniendo en cuenta que son parte de un proceso de desarrollo humano y debiesen estar íntimamente ligadas con el currículo, por lo demás, siendo capaces de reconocer nuestras emociones seremos capaces de identificarlas en los demás, lo que resulta una prioridad considerando las distintas relaciones que se establecen entre los actores que confluyen dentro de la sala de clases.

Si llevamos esto al proceso de transición, considerándolo como un momento que causa inseguridad y duda en niños y niñas que se encuentran en estos niveles, además del

período de realismo moral que atraviesan durante esta etapa de transito, que los divide entre la dicotomía del bien y el mal, preocupándolos de sobremanera por hacer las cosas de forma correcta con el objeto de evadir el castigo. Con estos antecedentes, nos damos cuenta que es necesario poner mayor atención a las interacciones que se establecen en el aula, ya que son factores fundamentales en lo que respecta al Clima Emocional, entendiendo que se refiere a la calidad de las relaciones afectivas entre el docente y los alumnos, el docente consigo mismo, el docente con lo que enseña, los alumnos con la materia y los alumnos entre sí. La importancia de estas relaciones se basa en la teoría del apego que plantea que el ser humano busca llamar la atención de un otro a través de conductas que buscan conservar el vínculo, dependiendo si el vínculo es de buena o mala calidad va a producir sensaciones de seguridad o inseguridad, en este último caso no hay una satisfacción de las necesidades de los niños y niñas.

Además de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula, surgen diferentes necesidades en los estudiantes, éstas pueden ser satisfechas o insatisfechas y están directamente asociadas a las emociones y por ende, al desempeño que los niños y niñas tendrán al interior de la escuela. Existen teorías que distinguen distintas necesidades humanas, como es la teoría de Maslow (1991), donde diferencia necesidades desde las más básicas, como las fisiológicas hasta otras más complejas, como las de autorrealización. Estas necesidades más complejas surgirán sólo si las básicas están satisfechas. Las emociones y necesidades serán distintas entre una persona y otra. Carl Rogers (1993), plantea que esto es debido a que cada persona vive su propia realidad, siendo esta subjetiva y dependiendo de las experiencias que vive cada persona.

Capítulo III. Marco Metodológico

Base Filosófica

Este proyecto investigativo tiene como objeto identificar emociones y necesidades de niños y niñas respecto al proceso de tránsito desde la educación parvularia a la educación básica. Por tal motivo hemos basado el estudio sobre la base filosófica del idealismo. Esta tendencia se caracteriza por la importancia central que se le otorga a la conciencia, las ideas, el pensamiento, al sujeto, y al yo, en el proceso del conocimiento (Molina, 1992), además del pensamiento individual y cotidiano, elementos que concuerdan plenamente con el foco de esta investigación, ya que éste busca centrarse en el yo de cada niño y niña desde lo que emociona y necesita para luego crear líneas de acción de acuerdo a ello.

El idealismo es básicamente, una escuela opuesta al materialismo y al realismo, que plantea que los objetos físicos no pueden existir fuera de una mente que no está consciente de que ellos existen, este es el rasgo más fundamental de este tipo de filosofía, también llamado ontológico o epistemológico, porque como punto de inicio para la reflexión filosófica, considera no el mundo que rodea al sujeto sino el mundo interno, el “sujeto”, el “yo” o “consciencia”, quien cumple el rol de “ideador” y que es el encargado de exaltar el valor de lo irracional y de los sentimientos. Por ello, nos adherimos a esta filosofía.

A pesar de que, el concepto de idealismo ha pasado por múltiples etapas y posee diversas variantes, todas concluyen en la idea central planteada con anterioridad por Molina, y que en palabras de Ferrater Mora (1985) proponen:

“Este vocablo (idealismo) se usa asimismo en relación con los ideales. Se llama, entonces, idealismo a toda doctrina y a toda actitud, según la cual lo más fundamental, y aquello por lo cual se supone que deben regirse las acciones humanas, son los ideales, realizables o no, pero casi siempre

imaginados como realizables. Entonces, el idealismo se contraponen al realismo, entendido este último como la doctrina o simplemente la actitud según la cual lo más fundamental, y aquello por lo cual se supone que deben regirse las acciones humanas, son las realidades, los hechos constantes y sonantes. Este sentido del idealismo suele ser ético o político, o ambas cosas a la vez” (p. 202-203).

Además el idealismo plantea como temas de nuestro interés investigativo la existencia de realidades múltiples que podremos observar dentro del aula, la verdad como significación de la realidad, la interacción del sujeto-objeto como entes inseparables y la descripción ideográfica del sujeto, es decir, que proviene de él mismo (Casanova, 1998) y desde ahí buscar interpretar y/o comprender las realidades de cada sujeto utilizando el tipo de investigación cualitativa, que se detalla en el siguiente punto.

Paradigma Base

El paradigma que sustenta la presente investigación es de tipo cualitativa, ya que se pretende indagar en las distintas emociones y necesidades de los niños y niñas en proceso de transito de educación parvularia a educación básica, tema de estudio enmarcado dentro de la subjetividad que lo cualitativo propone. En esta búsqueda de comprender lo que sucede con los fenómenos sociales desde la mirada de los actores, es preciso adecuarse a un paradigma que permita la exploración de los acontecimientos tratados, posibilidad que entrega considerablemente este enfoque metodológico.

En este contexto, los investigadores buscan comprender los fenómenos insertándose en la realidad en la que viven los actores, desde una mirada holística de éstos, lo que resulta trascendental para la generación de conocimientos. Ante esto, el investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones para lograr más amplitud en la valoración de las diversas informaciones que las situaciones van

presentando, y por el contrario, deja de lado la tendencia a subestimar algún dato que pueda parecer poco significativo (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Asimismo, en el paradigma cualitativo la realidad es construida partir del cuadro referencial de los propios sujetos de estudio, y es rol del investigador descifrar el significado de la información obtenida y describir los comportamientos de los sujetos (Minayo & Sánchez, 1993).

Además, López y Sandoval (2006), presentan algunas características de las investigaciones cualitativas que consideramos pertinentes en la presente investigación:

1. Es inductiva, es decir; quienes investigan desarrollan conceptos, interrelaciones, y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar hipótesis preconcebidas.
2. El investigador observa el escenario desde una perspectiva holística; es decir estudia el contexto y no solo las variables.
3. El investigador es sensible y se hace cargo de impacto que el mismo genera en el contexto que observa.
4. El investigador se identifica con la realidad que observa, a fin de comprender lo que sucede en la misma.
5. Para él o la investigador (a) todas las perspectivas son valiosas, busca la descripción detallada de las perspectivas de otras personas, viéndolas como iguales.

Estas características proponen al investigador una vía de orientación en su trabajo y en la mirada con la que éste observa al sujeto, dejando de lado presuntas ideas sobre lo que ve durante el período de observación y análisis de datos.

A continuación, se presenta el tipo de estudio que será utilizado en esta investigación, el cual apunta a lo innovadora de la tesis planteada debido al foco de exploración.

Tipo de Estudio

La presente investigación da cuenta de un estudio de tipo exploratorio, cuyo objetivo principal no es dar explicaciones sobre un fenómeno, sino más bien recopilar información relevante frente a un tema poco estudiado y abordado con anterioridad en otras investigaciones de Chile y Sudamérica. Este tipo de estudios se realizan para establecer familiaridad con el tema en cuestión, sin embargo, su finalidad es hacer de él un trampolín para futuras investigaciones.

“Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real” (Hernández, Fernández y Sampieri, 1991, p. 56).

Frente al tema de esta investigación, este tipo de estudio resultó ser el más adecuado, considerando la poca bibliografía que encontramos de otros autores en relación al tópico de la educación emocional, las necesidades y emociones de niños y niñas en el sistema educativo. Esto, considerando que uno de los factores más influyentes al decidir el tipo de estudio de una investigación es el estado del conocimiento en el tema de investigación que nos revele la revisión de la literatura (Hernández, Fernández y Sampieri, 1991). En este caso, la revisión develó que las investigaciones realizadas sobre el tema de la educación emocional no eran aplicadas en el contexto que la presente investigación busca situarse. Si bien existen ideas relacionadas con el problema de investigación, éstas se vinculan de manera vaga, por lo que este estudio comienza siendo exploratorio.

Este tipo de estudio implica un gran riesgo y requiere gran paciencia por parte de los investigadores. Además, se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, y son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos según Hernández, Fernández y Sampieri (1991).

El objetivo en este estudio será conocer las emociones y necesidades, que surgen en el proceso de tránsito desde segundo nivel de transición a primer año básico, a partir de los datos pesquisados en la etapa diagnóstica los que orientarán el curso de la investigación.

Muestra

Los sujetos de estudio de esta investigación corresponden a una muestra de técnica no probabilística, ya que según el diseño cualitativo hay que localizar y agotar tanto el espacio simbólico como el espacio discursivo sobre el tema a estudiar (Delgado y Gutiérrez, 1995), y enriquecer la información desde diferentes perspectivas. La extensión y el tamaño de la muestra, abarcará la mayor cantidad de ámbitos posibles que afecten a los actores. De esta manera, se podrá escoger a los sujetos en la medida en que se necesiten en el proceso de avance de la investigación, ya que pueden surgir otros aspectos que se incluyan en la búsqueda de información. Es por esto que la selección de los sujetos pasa a ser una tarea continua hasta dar con los informantes que, según cada momento pueden aportar de manera más enriquecida con la información acorde a los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil & García, 1999).

De acuerdo a lo mencionado y con motivo de obtener una muestra que nos permita abarcar distintas perspectivas y que entreguen mayor profundidad al estudio, hemos optado por los siguientes criterios de selección y composición para una muestra heterogénea, éstos serán:

- Segundo nivel de transición, 10 estudiantes (5 niñas y 5 niños).
- Un primero Básico, 10 estudiantes (5 niñas y 5 niños)

Esta referencia de muestra se hizo en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna. Esta se enmarcará en las aulas del segundo nivel de transición (matricula de 38 estudiantes) y primer año básico (matricula de 45 estudiantes), de un universo total de 83 estudiantes, abarcamos el estudio sólo con 20 de ellos representación que servirá para la recogida de datos en la investigación.

Tabla 1. Muestra

Curso	Total de Niños(as) matriculados	Muestra	Porcentaje (%)	Porcentaje Total
Segundo nivel de transición	38	10	26,3%	24,1%
Primero Básico	45	10	22,2%	24,1%

La técnica de muestra para esta investigación anteriormente señalada, será la técnica no probabilística, la cual se caracteriza porque la extensión de la población básica se conoce de antemano, la distribución de los rasgos en la población básica se puede estimar, la extracción única de una muestra sigue un plan definido con antelación, el tamaño de muestra previamente definida y el muestreo finaliza cuando se ha estudiado la muestra entera (Flick, 2004). Entre otros elementos que componen una muestra se distinguen el muestreo probabilístico y el muestreo no probabilístico, para el caso de este estudio se utilizará el tipo de muestreo no probabilístico, al cual se recurre cuando no se quiere hacer generalizaciones, ni estimaciones con respecto a una población, pues en éste muestreo se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios que ayuden a la investigación procurando, en la medida de lo posible, que la muestra sea representativa. El método no probabilístico seleccionado para el estudio será el Muestreo Discrecional, el cual está basado por el criterio del investigador, como que existan igual cantidad de niños y

niñas de cada género, con personalidades diversas, un rango de calificaciones amplio, entre otras características de los y las participantes de la investigación. Los elementos son elegidos sobre lo que él cree que pueden aportar al estudio, ya que al investigar sobre los requerimientos de las necesidades y emociones que tienen los y las estudiantes, creemos que nos encontraremos con necesidades y respuestas que podrían ser repetitivas, por lo que este método de muestreo ayuda a que no exista una saturación de la información obtenida. A esto se agrega la complejidad de manipulación de datos que pudiese ser abarcar la totalidad de casos. Es por ello que la selección de este método y las técnicas que a continuación se presentarán, se adecúan favorablemente al trabajo del estudio.

Descripción del trabajo de campo o de terreno

El trabajo de campo se realizó en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna, en el cual se trabajará con un grupo de 20 estudiantes de los cursos de segundo nivel de transición y primer año básico. La estrategia será observaciones en aula, además de cinco talleres en los cuales se realizarán experiencias desde el enfoque de educación emocional. Para la recolección de datos, éstas serán diseñadas y planificadas con el objetivo obtener información sobre emociones y necesidades de los niños y niñas. Para ello se utilizarán, además como técnicas los grupos focales donde los niños y niñas podrán compartir sus experiencias.

Técnicas

Implementación de Talleres de Educación Emocional

Los talleres se implementaron como una técnica de recolección de datos, planificando cinco sesiones las cuales están representadas cada una por una emoción

básica (Rabia, Miedo, Alegría, Tristeza y Amor) contando también con un objetivo general y objetivos específicos para cada sesión, los cuales se exponen a continuación.

Objetivo General

Lograr que niños y niñas reconozcan a las emociones como energías que los movilizan y desde donde pueden expresar los distintos sentimientos de aquello que los rodea y les genera, distinguiendo las principales diferencias en la manifestación de las mismas.

Objetivos Específicos

1. Reconocer en el estado emocional vinculado a la rabia, la posibilidad de que manifestar de manera explícita aquello que sentimos, vulnera los espacios en donde desplegamos nuestras creencias, relaciones interpersonales y acciones.
2. Reconocer en el estado emocional vinculado a la alegría, la posibilidad de expresar, de manera explícita nuestro sentir frente a aquellos que nos genera la sensación de ser respetados y por ende reconocidos, valorados, aceptados y amados.
3. Reconocer en el estado emocional vinculado al miedo, la posibilidad de descubrir aquello que disminuye nuestra capacidad de acción, junto a las herramientas actitudinales que requerimos para enfrentar este tipo de situaciones.
4. Reconocer en el estado emocional vinculado a la tristeza, aquello que nos genera sensación de apego emocional y legítima posibilidad de expresar nuestro sentir cuando experimentamos la sensación de pérdida frente a eso que nos importa.
5. Reconocer en los estados emocionales vinculados al amor, la necesidad de expresar nuestro sentir desde una generosa vinculación afectiva.

Las cinco sesiones se trabajarán a lo largo de cinco días consecutivos. Cada día se realizará un taller para cada nivel, en los horarios de 9:00 a 13:00 horas, esto contemplando el tiempo ocupado en el traslado de un curso y el tiempo de descanso, por lo que, en concreto, el taller tiene una duración de una hora y quince minutos, aproximadamente. El espacio pedagógico utilizado es la sala de danza del colegio, la que cuenta con los materiales necesarios para la implementación de los talleres, como proyector, computador y parlantes.

Los talleres se inician dando a conocer a los investigadores que guiarán las sesiones a los niños y niñas, el proyecto en general y los objetivos, comunicando también la duración de los talleres, el por qué fueron seleccionados y la dinámica de trabajo de las sesiones. El registro de las experiencias se apoya a través de videos, grabación de voz y anotaciones personales de los investigadores. Esta recolección es transcrita y se utiliza como material en la construcción de categorías. Las transcripciones se encuentran anexadas al proyecto junto a las planificaciones de cada sesión.

Observación participante

Por ser esta una investigación con un gran componente etnográfico que pretende centrarse en la observación de procesos de niñas y niños, se utiliza como una de las técnicas, la observación participante, que se entiende como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo datos e información relacionada con determinado problema (Rodríguez, Gil & García, 1999). En este caso, quienes investigan cumplirán también el rol de observadores, dada su participación en experiencias a realizar.

Esta técnica de recolección de datos nos permite obtener información mediante un proceso deliberado y sistemático que está orientado por la pregunta de investigación, la cual otorga el sentido a su utilización, debido a que mediante la observación es posible acceder a la información con mayor precisión.

En esta investigación, se recurrirá a la observación participante, en el cual las investigadoras observarán y a la vez se familiarizarán con el contexto y los actores, desarrollando un plan de trabajo, recogiendo información sobre el contexto de aprendizaje, los actores y sus interacciones, todo esto a través diversas actividades de relación directa con los(as) niños(as).

Las observaciones tendrán como foco:

- Las cinco emociones básicas de los actores frente a diversas situaciones.
- Necesidades de los actores frente a sus emociones

La visualización de cada uno de estos focos en los talleres, permitirá obtener datos para cumplir con los objetivos planteados, pues dan cuenta de elementos presentes en las relaciones interpersonales que se generan durante los procesos que se viven en torno al aula. Cabe mencionar que los actores a observar serán los niños y niñas que viven el periodo de tránsito de segundo nivel de transición a primer año básico en la escuela anteriormente nombrada, ya que son el eje central de esta investigación. Sin embargo, requeriremos llevar a cabo técnicas que nos permitan acercarnos a las emociones y necesidades de estos actores, conociendo que es importante y significativo para ellos desde su individualidad, es por eso que realizaremos entrevistas en profundidad.

Entrevistas en profundidad

Una de las técnicas altamente utilizada en este tipo de estudios, es la entrevista en profundidad, la cual se define como “(...) un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información sobre una persona (...)”. La entrevista “(...) es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por

el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación.” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.112). Con la utilización de esta técnica se busca la construcción de un discurso social por parte de los actores involucrados en el fenómeno de estudio.

La entrevista tiene como fin descubrir la producción significativa de cada niño y niña. El sentido social que tiene el fenómeno en estudio (emociones y necesidades en el proceso de transición), se refleja en la importancia de sobrellevar un proceso tan difícil para los niños y niñas como es el proceso de tránsito del segundo nivel de transición y el primero básico, el cual es apoyado de una educación emocional. Se optará por la realización de entrevistas en profundidad de tipo semiestructuradas a estudiantes y apoderados, debido a que se persiguió favorecer una conversación flexible, que se adaptará a los discursos emitidos por los sujetos pertenecientes a la muestra, quienes han sido elegidos a criterio del investigador.

Para lo último, se contará con una pauta, que busque que los temas de interés sean abordados, sin embargo, ello no significa que la conversación se estructure de manera rígida y controlada, dado que se sabe que durante el transcurso del diálogo entre entrevistador y entrevistado pueden emerger nuevos temas, igualmente importantes para la comprensión del fenómeno en estudio.

Focus Group o grupos focales

Con el fin de recoger las impresiones de los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje en la etapa de transición, se decidió además de las entrevistas individuales a estudiantes y apoderados, la utilización de *focus group* con los niños y niñas de ambos cursos juntos para lograr recoger las opiniones de las dos experiencias en contraste.

Estos grupos focales son una manera interesante de obtener el discurso de niñas y niños, dado que permitirá una recolección de información con un carácter exploratorio y

por medio de la realización de entrevistas colectivas y semiestructuradas en torno al tema que nos convoca. Estos *focus group* serán orientados por un mediador que además facilitará el despliegue de los discursos por parte de los y las estudiantes. En los grupos focales, se espera recabar información de primera fuente acerca de opiniones, preferencias, gustos y percepciones de un segmento de población particular para, desde ahí elaborar planes estratégicos que sean efectivos en cuanto a un mensaje, una campaña o una marca (Aravena et al., 2006). En este caso, una propuesta de programa que facilite la articulación entre la educación parvularia y la básica. Esta técnica de recopilación de información es utilizada en el campo de la educación, debido a que el objetivo de este estudio es generar un cambio en el transicionar de los y las estudiantes de los niveles antes mencionados.

Como se mencionó para fines de esta investigación, los grupos focales o *focus group* serán realizados con los y las estudiantes que constituyeron la muestra, por tratarse, a nuestro parecer, de la más idónea para el trabajo con niños y niñas de Segundo Nivel de Transición y Primero Básico, pues permitirá que éstos se sientan cómodos y en confianza al estar acompañados por un grupo de pares.

Los temas que guiarán las entrevistas grupales serán los siguientes:

- ¿Qué características debería tener el Primero Básico para qué te sientas feliz?
- ¿Qué elementos de las dinámicas vividas rescatan del Segundo Nivel de Transición?
- ¿Qué es lo más distinto entre un nivel y otro?
- ¿Cómo se podría facilitar el proceso de tránsito?
- ¿Qué sienten los niños y niñas?
- ¿Hubo algún cambio en ellos(as)?

Estos temas podrían permitir la expresión de los niños y niñas, y se han seleccionado en función de obtener discursos en referencia a los objetivos de la investigación.

Credibilidad

La credibilidad dentro de una investigación cualitativa hace referencia a un criterio de rigor y específicamente que los datos que se obtengan con los distintos instrumentos de recolección sean creíbles y aceptables (Hernández et al., 1991). Para ello, la técnica a emplear será la triangulación, definida según Mucchielli (1996) como una estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas. La estrategia permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos.

La triangulación permite construir significados a partir de los datos que se obtienen de la investigación, posibilitando una mayor comprensión del fenómeno.

Para este efecto realizaremos:

- La triangulación en las técnicas de recolección de información está dada por la contrastación de las observaciones, *focus group* y talleres realizados a los distintos actores.
- La triangulación vía sujetos permite identificar la realidad desde diferentes perspectivas que existen en ambos niveles
- La triangulación vía teoría considera teorías distintas para contrastar las diversas perspectivas.
- La triangulación vía expertos consideró la mirada de un experto en el tema central de esta investigación y un experto en metodología.

Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Datos

Análisis e interpretación de datos.

El presente capítulo tiene como fin entregar evidencia de la información recolectada durante la investigación, tanto en los talleres como en el *focus group*, además de analizar e interpretar los datos obtenidos, otorgándole significado a los distintos discursos entregados por los niños y niñas que formaron parte de este estudio.

Los datos recogidos en este proceso, fueron recolectados con el propósito de cumplir con el objetivo general de nuestra investigación, al mismo tiempo que los objetivos específicos, para poder lograr obtener conclusiones que nos permitan mejorar la calidad educativa de nuestros niños, conociendo sus propias emociones y necesidades.

Para lograr los objetivos que nos hemos planteado en la presente investigación es preciso someter los datos e información a un proceso de análisis, el cuál evidenciará la naturaleza de los discursos que se registraron por medio de las distintas instancias.

El que la investigación sea de tipo cualitativa, nos entrega una gama de opciones a la hora de analizar la información recolectada por los diversos medios, como el análisis de discurso o de contenido.

El análisis de los datos recogidos en esta investigación serán analizados mediante el análisis de discursos, que pese a tener múltiples definiciones, ninguna de ellas pretende ser restrictiva por lo que hemos considerado al discurso como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Iñiguez-Chávez, 2013).

Para lograr dicho análisis, el primer paso a realizar es la codificación, en la cual se identificaron las palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos (Mayan, 2001, p. 24). Así quienes deben trabajar con los antecedentes pueden ir familiarizándose con la información obtenida para luego organizarla. Este orden se alcanza seleccionando las situaciones o conceptos que se reiteran dentro de los discursos de los participantes, jerarquizándolos y luego agrupándolos según similitudes. El paso siguiente es construir las categorías de los datos, donde éstos son codificados y cada unidad seleccionada dentro de la codificación es agrupada en distintas categorías que engloben de modo general las ideas expuestas por cada participante.

Categorías de análisis

El primer paso a realizar, para poder construir las categorías fue la codificación de la información obtenida en los talleres realizados y grupo focal, desde ahí se analizaron los datos con el fin de unir los conceptos en común que se desprenden de los discursos. A medida que se iba codificando la información surgían distintas categorías, que luego de un proceso reflexivo y un detallado análisis fueron modificadas hasta agrupar las distintas unidades de estudio. Se construyen para este estudio siete diferentes categorías. “Las categorías pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo. Al examinar los datos vamos reflexionando acerca de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad” (Rodríguez, Gil & García, 1999, p.210).

De los talleres se obtuvieron los siguientes temas:

Tabla 2. Temas emergentes

<u>Taller 1 Rabia</u>	
<u>NT2</u> Respeto - Violencia	<u>NB1</u> Violencia - Fuerza - Expresar la rabia - Diálogo - Respeto
<u>Taller 2 Alegría</u>	
<u>NT2</u> Felicidad - Juego - Amistad	<u>NB1</u> Felicidad - Amistad - Amor - Dualidad de lo bueno y malo - Familia - Juego - Rendimiento - Compartir - Apego - Didáctica - Atención
<u>Taller 3 Miedo</u>	
<u>NT2</u> Temor - Soledad - Violencia - Exigencia académica - Miedo a lo desconocido - Miedo a la oscuridad	<u>NB1</u> Miedo a lo desconocido - Temor - Profesora - Personaje de prototipo de miedo -Cumplimiento de expectativas
<u>Taller 4 tristeza</u>	
<u>NT2</u> Soledad - Pérdida - Empatía - Relaciones interpersonales - Amor	<u>NB1</u> Pérdida - Empatía - Culpabilidad - Soledad- Afecto - Recuerdos - Amor - Relaciones interpersonales - Discusiones familiares
<u>Taller 5 Amor</u>	
<u>NT2</u> Vínculo – Afecto - Respeto	<u>NB1</u> Afecto – Vínculo – Celebraciones -Distintos tipos de amor

Estos temas fueron agrupados en las siguientes categorías que permiten realizar un esquema que ayuda a organizar y ordenar la información obtenida, cuentan con subcategorías que se expresan de la siguiente manera:

Tabla 3. Categorías y subcategorías obtenidas a partir de talleres realizados

Categorías	Sub-categorías
Apego	-Afecto. -Vínculo. -Pérdida. -Amor. -Tipos de amor.
Relaciones Interpersonales	-Amistad. -Empatía. -Compartir. -Violencia.
Familia	-Celebraciones. -Discusiones familiares.
Profesor	-Didáctica. -Juego.
Expectativas	-Culpa. -Dualidad bueno malo. -Exigencia académica. -Rendimiento.
Necesidades	-Respeto. -Atención. -Diálogo. -Expresar la rabia.
Temor	-Miedo a lo desconocido. -Personajes prototípicos de miedo. -Soledad.

Análisis e Interpretación de Categorías

Apego (Afecto, Vínculo, Perdida, Amor y Tipos de Amor)

Dentro de la naturaleza humana, existe una necesidad inherente de establecer lazos con los cuidadores, sobre todo entendiendo la desprotección de los humanos en sus primeros años y la dependencia de otro. Este vínculo de apego es el que tiene el niño o niña que desarrollar con sus cuidadores, que son aquellos que deberían aceptarlo, proporcionando protección y cuidado, este vínculo y de la manera en que esté dado determinará la personalidad del niño en el futuro y será un factor importante de su disposición frente al aprendizaje y la exploración. En los discursos de niños y niñas se evidencian sus vínculos, nombran incluso a aquellas personas con las que sienten mayor apego y afecto.

“Cuando estoy con mi mamá y con toda mi familia junta, cuando vamos a pasear....cuando vamos a viajar...” (Valentina, primero básico)

Por otra parte, el afecto surge como una necesidad, sobre todo frente a la tristeza entre los niños de primero básico y entre los niños del segundo nivel de transición. Reconocen la protección de sus familias como un espacio de amor. El desarrollo biológico normal y sano de un niño requiere de una vida en amor, de aceptación mutua, sin expectativas acerca del futuro, con su madre y los otros adultos con que convive (Maturana, Veden-Zöller & Gerda, 1993).

“Que me dieran abrazos” (Aguiles, primero básico)

”Que se queden conmigo” (Camilo, primero básico)

“cuando toda mi familia se reía” (Vallolet, segundo nivel de transición)

“cuando me abrazaba mi mamá” (Renata, segundo nivel de transición)

En caso contrario, reconocen las pérdidas, ya sea de algún familiar que ha muerto o se muestran notoriamente afectados frente a la desprotección y ausencia de alguna de sus figuras de apego, como, por ejemplo, cuando uno de sus padres debe ausentarse o algún hermano se queda un tiempo fuera de casa, lo que causa en ellos la tristeza que evidencia su discurso.

“me da pena que mi papá me prometió que iba ir al trabajo y nunca volvió” (Máximo, segundo nivel de transición)

“extraño a mis abuelitos que se fueron al cielo” (Renata, segundo nivel de transición)

“Cuando murió mi abuelito, el año pasado” (Aquiles, primero básico)

Otro aspecto importante que surge desde el discurso de los niños y niñas es el amor, emoción que experimentan por primera vez dentro de su núcleo familiar y desde ahí, según las experiencias de amor que conocen, serán sus relaciones amorosas con el resto, ya sea compañeros, profesores, amigos u otros. Mediante este aprendizaje comienzan a reconocer los distintos contextos en los que se desenvuelven y diferenciar que existen distintos tipos de amor.

“A la naturaleza, a la humanidad, el amor de mamá, a los hermanos, el amor de pareja, a los tíos” (Niños y niñas, primero básico).

Frente a las distintas emociones que ellos conocieron a lo largo de los talleres, la familia juega un rol trascendental en cuanto a la protección y bienestar que ellos llegan a sentir en cuanto a sus vínculos y afectos, reconociéndolos además como quienes deben satisfacer las necesidades de afecto y ansiedad que surgen frente a momentos de tristeza o miedo. También, es importante destacar que mientras en la familia funcionan los vínculos, el afecto y el amor ellos se sienten más felices.

Los niños y niñas de ambos niveles comentan la necesidad de establecer lazos afectivos con otros. Su familia es sin duda el más importante referente que poseen, sin embargo, debido al tiempo que pasan en la escuela se vuelve necesario formar vínculos en esta instancia. Los niños de segundo nivel de transición lo han logrado, tanto con la

educadora como entre los compañeros, y esperan mantenerlos en el primero básico. Es necesario que en este momento de transitar se generen instancias en las que se puedan satisfacer sus necesidades, entregándoles mayor seguridad al momento de ingresar al siguiente nivel.

Relaciones interpersonales (Amistad, Empatía, Compartir, Violencia)

Anteriormente, hablábamos de la necesidad inherente del ser humano de establecer lazos, los que en primera instancia se logran con la familia principalmente en el regazo de la madre. Sin embargo, este primer vínculo nos va a enseñar cómo pueden manifestarse las distintas relaciones interpersonales, cómo éstas van variando a lo largo de los años, mientras vamos creando nuevos lazos y perdiendo otros.

Los niños y niñas del segundo nivel de transición y primer nivel básico, asocian la importancia de mantener vínculos sobretodo en etapas de tristeza, es ahí donde más los valoran y necesitan manifestando su presencia.

“Siempre necesitamos un abrazo cuando nos sentimos tristes” (Camilo, primero básico)

Es en este sentido donde los niños reconocen necesitar de los amigos, la amistad cumple un rol fundamental. La amistad es un sentimiento compartido con otra persona, donde se busca el bien común, una palabra de consuelo, una sonrisa franca o un abrazo sincero (Gobierno para todos, 2013) en un otro con el que se convive en instancias similares, ya que pueden comprender lo que siente cada uno por los patrones que los unen.

Para los estudiantes, es muy importante el compartir, no sólo momentos juntos sino también las alegrías que sienten, para que en la relación de amistad ambos participantes puedan disfrutar de la alegría del otro, y a la vez acompañar en su tristeza si es necesario. Por ejemplo, al preguntarle qué los hace sentir alegres, los niños responden:

“Cuando juego a la pelota con mis amigos” (Aquiles, primero básico)

“Cuando juego con todas mis compañeras y no peleamos” (Valentina, primero básico)

“A mí me alegra el día cuando estoy jugando con la Vallolet y la Javiera” (Fernanda, segundo nivel de transición)

“Cuando mi amiga está llorando y yo la llevo a jugar a las muñecas” (Javiera, segundo nivel de transición)

Además, surge el concepto de empatía, que para Goleman (1995) tiene como esencia el “darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decírnoslo”. Capacidad que en los niños y niñas se encuentra a flor de piel y se puede observar por medio de sus reacciones a diferentes estímulos expuestos en cada taller y que se evidencian al preguntarles ¿qué les da pena?

“Cuando murió la mamá del Nicolás” (Valentina, primero básico)

“Cuando escucho una canción” (Camilo, primero básico)

“Que se incendie su casa me da mucha pena” (Vicente, segundo nivel de transición)

“Mi mariposa está llorando, porque casi todos los niños se burlaron” (Roberta, segundo nivel de transición)

De las relaciones interpersonales pueden desprenderse innumerables situaciones. En su lado positivo, existe para los niños la amistad, siendo la violencia su arista negativa, como una expresión de la rabia que a ellos no les gusta presenciar. La Organización Mundial de la Salud (2013) define la violencia como: El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. A su corta edad, los y las estudiantes han presenciado la violencia y la han experimentado. La mayoría de las veces es una violencia psicológica que los menoscaba como personas o como estudiantes.

“No me gusta que no nos respeten” (Vallolet, segundo nivel de transición)

“Cuando alguien no me trató bien” (Vicente, segundo nivel de transición)

“A veces hay personas que están muy enojadas y hay otra persona, como que se imaginan que es la misma persona con la que se enojó y empieza a pegarle” (Valentina, primero básico)

“Cuando me culpan de algo me da rabia” (Renata, primero básico)

A pesar de no ser algo recurrente, los niños también hablaron de violencia física, lo que manifestaron al momento de preguntar ¿qué momentos recordaste cuando teníamos rabia?

“Me pegan cuando peleo con mi hermana” (Vallolet, segundo nivel de transición)

“Cuando alguien me pegaba” (Máximo, segundo nivel de transición)

“Con los papás, me da miedo cuando me pegan con la correa” (Vallolet, segundo nivel de transición)

Si bien el vínculo que tienen con sus familias es importante, se presenta como uno de los contextos en los que vive el niño, jugando un rol diferente en las distintas relaciones que establece. Todo esto va satisfaciendo y generando nuevas necesidades emocionales en su proceso de desarrollo como ser humanos.

Con respecto a esto, desde el discurso de los niños y niñas es posible desprender que para ellos la familia es trascendental en la forma en que se establecerán futuros vínculos con otros. Por otra parte, el juego los une a otros y fomenta las relaciones de amistad que forman con sus compañeros y compañeras. Manifiestan necesidades de atención y afecto frente a distintas situaciones, sobre todo aquellas que causan tristeza o miedo, lo que resulta importante considerar frente al período de tránsito que viven con el objetivo de hacer el período de articulación más llevadero.

Familia (Discusiones Familiares, Celebraciones)

La familia, en la etapa en la que se encuentran los niños del segundo nivel de transición y el primero básico, es el mayor foco de concentración de las emociones que

éstos poseen. Sus mayores rabias, alegrías, miedos, tristeza y amores se centran en las situaciones familiares. Por ejemplo, para estos niños, su alegría es:

“Cuando estoy con mi mamá y con toda mi familia junta, cuando vamos a pasear...cuando vamos a viajar” (Valentina, primero básico)

“Me pongo feliz cuando esta toda mi familia junta” (Vallolet, segundo nivel de transición)

Las celebraciones y reuniones familiares que permiten tener a toda la familia en un mismo lugar, son motivo de alegría y felicidad, ya que se puede compartir con todos los integrantes, sean primos, tíos, abuelos o familiares que no ven tan seguido en momentos de distensión e incluso de juego en los niños. Esto se vio reflejado en reiteradas ocasiones, en los distintos talleres donde los niños nombraban situaciones como navidad, cumpleaños o fiestas patrias, rescatando la disposición a participar en una jornada de alegría y amor, donde los integrantes se preparan para contribuir en el buen clima que van a experimentar.

Por otro lado, si existen discusiones, alejamientos o derechamente, la pérdida de algún familiar, experimentan la tristeza y el miedo, considerando las emociones secundarias que se desprenden de éstas. En general, su discurso devela ansiedad que presenta frente a celebrar en familia *versus* una cotidianidad donde son más frecuentes las discusiones familiares.

“Me da pena todo, como cuando mi tata se enoja con mi mamá” (Juan Pablo, primero básico)

“Yo me siento triste en el colegio cuando me da pena porque quiero a mi mamá” (Renata, Segundo nivel de transición)

Estas dinámicas que se generan en el contexto familiar son las primeras concepciones con las que el niño experimenta las primeras relaciones interpersonales, roles, vínculos, reglas y normas, además de producirse ahí el fenómeno de la socialización primaria (Berger & Luckmann, 1986) donde observan y aprenden de su entorno, que luego internalizan y a través de ellos adquieren patrones que les permitirán construir sus propias formas de relacionarse.

La familia, indiscutiblemente, juega un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que debería ser considerada e incluida, tanto en el trabajo de aula como lo que tiene que ver con educar las emociones, durante la etapa de tránsito desde Educación Parvularia a la Educación Básica. La familia, como el primer agente socializador, cumple el rol de entregar pautas en sus formas de establecer vínculos con otros que se verán reflejadas en como se desenvuelven en contacto con sus compañeros, compañeras y educadora.

Profesor (Didáctica, Juego)

En la etapa de transición de educación parvularia a la básica, el docente juega un rol preponderante en la vida de los niños. El cambio puede hacer que éstos anhelan el nivel que dejan o ansíen el estar en el siguiente curso. El o la profesora es el (la) encargado(a) de formar en los niños y niñas los primeros hábitos, lecciones, conocimientos, actitudes, entre otros. Por ende, son un modelo a seguir para sus alumnos. El problema de este cambio es precisamente ese, el cambio, ya que es tan radical que los involucrados no alcanzan a percibirlo como un proceso y ya cuando están en primero básico los niños y niñas no juegan en el aula, no se sientan en grupos, no tienen muchas de las libertades del segundo nivel de transición, los tiempos, la utilización de materiales y los espacios son completamente distintos. Los y las estudiantes se ven enfrentados de pronto a un sinnúmero de situaciones completamente nuevas para ellos, complejas y difíciles de afrontar, debido a la alta expectativa que se les tiene. Sus miedos frente a esto son:

“A las pruebas” (Benjamín, segundo nivel de transición)

“A salir adelante hablar, disertar” (Cristóbal, primero básico)

Por otro lado, las didácticas utilizadas por las docentes en la educación parvularia son distintas a las del siguiente nivel. No hay un plan conjunto donde ambos docentes puedan construir una línea lógica de aprendizajes con acciones a seguir, donde el niño pueda lograr una continuidad en su progreso sin que genere resquemores en los niños. Pese

a lo expuesto, en la Resolución sobre Articulación entre Educación Parvularia y Educación General Básica, se expone que: “Los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel educativo con el de la enseñanza básica” (Gobierno de Chile, 2013).

En el discurso de niños y niñas de primero básico queda en manifiesto las diferencias entre un nivel y otro, destacando entre ellas el juego, los espacios y los materiales que se utilizan en segundo nivel de transición. Por su lado, el segundo nivel de transición destaca lo mismo que el primero básico, lo que reafirma el discurso de sus compañeros.

” Y puedes jugar a cualquier cosa que te guste” (Fernanda, segundo nivel de transición)

“El que me saque buenas notas me da alegría” (Constanza, primero básico)

“Me sentía más alegre en el kínder” (Camilo, primero básico)

“En el kínder porque nos pasaban una hoja y nosotros podíamos pintar con témpera” (Valentina, primero básico)

“Es que ahí había juegos y en el primero no hay juegos” (Francisca, primero básico)

En primero básico se deja de jugar, el juego deja ser una estrategia metodológica y pasa a ser una expresión de “desorden” y la energía propia de los 5, 6 y 7 años se desperdicia en la sala de clases, quedando restringida sólo a los espacios recreativos, separándolos del aula y junto a eso la posibilidad de aprender en espacios extra aula.

Además, aparece el cuestionamiento hacia la didáctica utilizada en ambos niveles, ya que si bien es cierto, en el segundo nivel de transición se encuentra presente el juego, muchas veces no es guiado por lo que pierde su finalidad pedagógica, olvidando concretar la teoría y reconocer a éste como un medio educativo. La didáctica, que en su etimología se refiere al arte de enseñar, se esfuma bruscamente de un nivel a otro, llevando al niño a un proceso de aprendizaje más difícil y que depende mucho de él mismo.

En Educación Parvularia los niños y niñas tienen mayores libertades que al transitar a Educación Básica, donde los tiempos están estipulados y deben ser respetados, se pierde la posibilidad de jugar, como ellos mismos lo reconocen. Sin embargo, es importante rescatar el juego en su intencionalidad pedagógica. Las necesidades de los estudiantes en este aspecto apuntan hacia una didáctica compartida y que realmente articule ambos niveles, que en el segundo nivel de transición se rescaten aspectos del primero básico y *vice versa*.

Expectativas (Culpa, Dualidad Bueno-Malo, Exigencia Académica, Rendimiento)

El ser humano vive regido por expectativas, tiene expectativas del otro y el otro tiene las propias de él. Es una dinámica social inherente al ser humano, que condiciona nuestro actuar, para poder cumplirlas, ya sean las propias o las de otros. El término expectativa viene del latín *expectatum* que significa mirando o visto, que se traduce como: conseguir o realizar algo.

Así como sucede en la vida cotidiana, sucede fuertemente en la vida de las escuelas, los y las estudiantes están en la mira de sus familias quienes depositan expectativas académicas que deben alcanzar, para poder mantener o superar el rendimiento de sus calificaciones. Con respecto a esto, los y las niñas comentan sus temores frente al sistema escolar. Muchos de ellos desprendidos desde el discurso de sus padres quienes enfocan sus expectativas a la competencia, entendida como una carrera por querer ser el mejor del curso considerando solamente el rendimiento académico (calificaciones). Donde el aprendizaje es importante, pero pareciera no ser la prioridad. Este discurso es aprehendido por los niños e incorporado en su propio discurso:

“Es que yo a veces también me siento feliz por...ehh...Yo...Porque mi mamá a veces me felicita porque me saca buenas notas” (Renata, primero básico)

“Las pruebas, a salir adelante hablar, disertar, profesoras (estudiantes de NB1)

¿A alguien le produce miedo pasar al primero?

“Me da miedo empezar a leer, llegar sin leer a primero” (Máximo, estudiante de NT2)

“Sí, porque no sé hacer las pruebas” (Benjamín, estudiante de NT2)

Si los niños y niñas no logran cumplir las expectativas de familias, profesores y comunidad, entonces decepcionan. En relación a esto Luhmann (Corsi, Esposito & Baraldi, 1995) señala que las estructuras de expectativas transforman la complejidad indeterminada en posibilidades de decepción y, es entonces cuando se sienten culpables. La culpabilidad conlleva a que sientan miedo y tristeza; miedo al no saber si serán capaces de cumplir las expectativas y tristeza al decepcionar. Además, sienten que al no cumplir un objetivo que se les ha adjudicado naturalizan el ser castigados.

“No, porque yo merezco ese castigo por dentro” (Fernanda, segundo nivel de transición)

La aceptación del castigo va en directa relación con el no hacer lo correcto y esto se ve envuelto en la dualidad de lo bueno y malo, que mencionan los niños y niñas considerando la etapa de desarrollo moral por la que atraviesan. Piaget (1997) comenta que en esta etapa los niños actúan para evitar los castigos y recibir recompensas. En la misma línea, Jung (2002) llama a esta dualidad “el conflicto entre lo opuesto” que define de la siguiente manera el conflicto no es sólo inherente a la constitución psicológica humana, sino esencial para el crecimiento psicológico.

En este sentido, si los niños no conocen el nivel al que ingresarán el siguiente año ni a los profesores ni a la forma en la que trabajan, causará gran ansiedad en niños y niñas. Más aún considerando las altas expectativas que las familias tienen en relación al tránsito hacia la Educación Básica, principalmente primero básico que es durante esta etapa donde comienzan a leer y escribir. De esa forma, es importante que exista un trabajo conjunto entre las educadoras de ambos niveles, entre ellas y además con las familias para ayudarlos a canalizar las expectativas y resolver sus dudas, sin que sea necesario transmitirlas a los estudiantes.

Necesidades (Respeto, Atención, Fuerza, Diálogo, Expresar la Rabia, Felicidad)

“Todas las personas tenemos una serie de necesidades que deben ser satisfechas. De lo contrario se generan estados conflictivos de frustración, ansiedad, agresividad... la necesidad supone una carencia, una falta de “algo” y genera un impulso que nos hace tender hacia su satisfacción” (Santos Guerra, 2007, p.43).

Que las necesidades sean infinitas e ilimitadas, puede que sea un concepto económico, sin embargo, claramente es un acierto. Hoy en día, las escuelas están capacitadas para entregar necesidades educativas mayoritariamente en su área académica, y quedan invisibilizadas aquellas necesidades afectivas que tienen relación con el respeto que precisan los y las estudiantes.

“No me gusta que no nos respeten” (Vallolet, segundo nivel de transición)

Además, manifiestan una necesidad de atención, de ser escuchados y tener los espacios para expresarse, ya sea a través de dialogo o a través de su propio cuerpo, manifestando emociones que están alojadas ahí y que si no hay un expulsión de esa energía y fuerza, podría a llegar a convertirse en violencia, tanto física como psicológica.

“Que me escuchen” (Constanza, primero básico)

Por ejemplo, el educar la emoción de la rabia permite aprender a expresarla y de esta forma evitar que se asocie directamente con la violencia, sino con dialogar con aquel que la generó.

“No, con decirle no me molestes más. La rabia hay que expresarla, diciéndole a la persona que nos hizo sentir rabia, lo que nos molesto, es como conversando de lo que nos paso”. (Renata, primero básico)

“Expresándola, diciendo que ya no te peguen, o siendo buen amigo, o explicándole que ya no le gusta” (Renata, segundo nivel de transición)

La declaración anterior muestra como los niños y niñas que estuvieron en el taller, fueron aprendiendo a expresar algunas de sus emociones, como en el ejemplo de la rabia. Esto muestra que pese al corto tiempo de los talleres, se pueden satisfacer necesidades emocionales que surgen desde los niños y niñas y de esta manera contribuir con su bienestar. Con respecto a las necesidades satisfechas Santos Guerra (2007) señala, estas necesidades pueden ser ignoradas. El individuo puede actuar como si no existieran, pero no por eso se suprimen o se eliminan. Se pueden satisfacer de un modo desordenado o incorrecto. Entonces se produce malestar, inmadurez o conflicto. Pero también podemos hacerlo de un modo positivo y correcto. Entonces se produce satisfacción y felicidad.

Surgen distintas necesidades en ambos niveles principalmente de afecto, respeto, atención y expresarse a través del diálogo, pero éstas no siempre son consideradas y satisfechas, lo que provoca inseguridad en niños y niñas. Para realizar una real articulación entre la Educación Parvularia y la Educación Básica es necesario observar aquellas necesidades que surgen y satisfacerlas en conjunto con las familias.

Temor (Miedo a lo Desconocido, Miedo a la Oscuridad, Personajes Prototípicos de Miedo)

En primer lugar, para hablar de temor reconoceremos su diferencia con el miedo, ya que éste último es un mecanismo de sobrevivencia, es una respuesta a una situación en la que no contamos con las herramientas para enfrentarla. En cambio, el temor es aprendido culturalmente y no tiene un motivo fundamentado, no es una amenaza real.

En los discursos de los niños y niñas es posible desprender que, en su mayoría tienen temores más que miedos y sus respuestas frente a la interrogante ¿Qué te da miedo? se concentran en un temor a la oscuridad, a la soledad y a lo desconocido.

“A las sombras” (Cristóbal, primero básico)

“me da miedo la oscuridad, siento que alguien habla y me duele la cabeza” (Constanza, primero básico)

“Yo sé por qué a todos nos da miedo la oscuridad, porque la oscuridad es como la penumbra, la oscuridad que hace que haya reflejo, dan miedo los arboles, la noche, un bosque” (Fernanda, segundo nivel de transición).

Ese temor a la oscuridad se ve muy influenciado por personajes creados culturalmente como “el viejo del saco” o que se basan en alguna película de terror que ellos han visto. Aunque reconocen que las películas no son la realidad y que son actores que recrean una historia, temen a aquellos personajes y los asocian con la noche y la oscuridad. Sin embargo, también reconocen que esos no son los únicos miedos, ni los que más los asustan.

“Las películas es distinto a estar solo. Las películas la gente se disfraza, no es de verdad” (Benjamín, segundo nivel de transición).

“Las películas de terror se hacen con cámara, y las cosas que tenemos en el corazón son más peligrosas” (Fernanda, segundo nivel de transición).

Desde esta categoría, es posible desprender en base al discurso de niños y niñas que presentan en su mayoría temores y que los miedos de los que hablan tienen que ver con el vínculo que tienen con sus familias y una necesidad de que permanezcan en el miedo a estar solos. Por otra parte, también comentan sus miedos a no cumplir con las expectativas de sus padres, algo de lo que hablan sobre todo el segundo nivel de transición, frente a la ansiedad que genera en sus familias el hecho de que ingresen a primero básico. “Me da miedo empezar a leer, llegar sin leer a primero” (Máximo, segundo nivel de transición). Un miedo que es transmitido por sus padres y que presiona al sistema escolar, educadoras, niños y niñas. Lo que provoca miedo en los niños y niñas del segundo nivel de transición es no cumplir con las expectativas de los adultos. En este sentido es necesario no transmitirles tan directamente a ellos con el objetivo de contribuir en su transitar, disminuyendo su ansiedad y temor que condicione sus emociones.

V. Conclusiones

Para llevar a cabo esta investigación que buscaba identificar las emociones y necesidades de los niños y niñas en proceso de transición, fue fundamental la implementación de los talleres en educación emocional. Además se realizó un *focus group* cuando los talleres finalizaron, lo que sirvió como medio para recolectar la información necesaria para obtener las conclusiones que aquí se presentan. No está de más recordar que los *focus group* fueron realizados en base a los planteamientos de la Educación Emocional con el fin de rescatar lo que los niños y niñas necesitan expresar pero que se dificulta por las prioridades de la escuela y los pocos espacios que se le otorga a esta área del aprendizaje.

Cabe destacar, que realizamos entrevistas semi-estructuradas previas a que llevásemos a cabo los talleres. Sin embargo, a través de ellas no pudimos adentrarnos en el mundo emocional de niños y niñas, por lo que descartamos continuar con ellas hasta después de realizar los talleres, donde ya tendrían una base acerca de las emociones y la transición. Por este motivo decidimos realizar el *focus group* posterior a los talleres.

La falta de espacios para expresar lo que se sienten fue una de las motivaciones que nos llevó a la determinación de investigar qué sucedía en ese espacio emocional del que poco se conoce, para ello decidimos realizar cinco talleres que nos permitan conocer sus experiencias en relación a sus emociones básicas. La elaboración de éstos se realizó con la ayuda de un experto en experiencias de educación emocional para niños y adolescentes, quién lleva más de 15 años realizando diversas vivencias que buscan hacer conscientes a los sujetos de las herramientas que poseen para enfrentar la vida. En conjunto, tomando en cuenta las observaciones realizadas a lo largo del año durante nuestra práctica profesional y la etapa en la que se encuentran los niños, en que todas sus experiencias son simplificadas y nombradas a emociones básicas, decidimos realizar los talleres en base a estas cinco primeras emociones, alegría, tristeza, miedo, rabia y amor. Además de esto, el realizar los talleres implicó un desafío en todo sentido. En primer lugar, porque debían ser motivantes para los estudiantes, permitiendo que se expresaran de diversas formas de manera

espontánea, sin ser forzados, donde se les diera la posibilidad de ser ellos, en un espacio donde era el centro de la atención, siendo los protagonistas de cada sesión. Para asegurar que todos se expresaran, se estimó que cada sesión debía tener distintos momentos que apuntan hacia diversas manifestaciones, y para que este objeto se cumpliera, consideramos diferentes medios visuales, orales, auditivos - corporales, manuales.

En segundo lugar, la realización de esta investigación, implicó un desafío personal, ya que también participamos de sesiones, que fueron sugeridas por quien nos adentró en este tema, nuestra profesora guía. Estas sesiones nos permitieron conectarnos con lo que sentimos y desde ahí percibimos la funcionalidad que nos entregaban estos talleres para el objetivo que perseguimos, vislumbrando elementos necesarios que deberían estar presentes en el trabajo con niños.

Desde el primer encuentro, percibimos que los niños se sintieron expectantes ante la invitación y protagonistas de lo que iba a suceder ya que participarían de una instancia en que todo estaba enfocado en ellos. El espacio era distinto a los que están acostumbrados a frecuentar, el clima era acorde a lo que estábamos trabajando, los materiales se encontraban a su disposición, la actitud de las personas que guiaron los talleres era abierta a escucharlos y respetar sus opiniones. Todo esto generó un ambiente participativo donde los niños, en cada momento de los talleres se mostraban con la disposición a realizar lo que estaba estipulado: observaron las imágenes expuestas, las comentaron con sus compañeros, armaron rompecabezas buscando el concepto del taller, corporalizaron sus emociones, compartieron lo que iban sintiendo, lo tradujeron en elementos concretos (dibujos, figuras, entre otros), expusieron lo que significaba y obtuvieron conclusiones al final cada sesión.

No obstante, existieron diferencias entre los niños y niñas de los ambos niveles. Los niños del primero básico manifestaban respuestas mucho más reflexivas y elaboradas, creemos que es por una mayor cercanía hacía la educación emocional, debido a una experiencia vivida con anterioridad en el colegio que trataba temas sobre desarrollo personal y que buscaba proporcionar herramientas que les permitan ser conscientes de sus acciones y cómo éstas pueden afectar a otro; actividad que se realiza cada año con primer, segundo, tercer y cuarto año básico. Además, atribuimos sus respuestas al bagaje que tienen

en cuanto al lenguaje, ya que poseen un vocabulario mucho más amplio y podían expresar de la mejor manera, o una más cercana, lo que estaban sintiendo. Por otra parte, los niños de este nivel están más acostumbrados a tener estructuras que seguir dentro de una clase o actividad, por lo que les era más fácil el llevar paso a paso los distintos momentos del taller. Los estudiantes del primero básico, también mostraron un mayor compromiso con el trabajo realizado, ya que conocían el objetivo de esta investigación y lo importante que era su participación para lograrlo, teniendo un grado mayor de empatía hacia las personas que guiaban las experiencias.

Con respecto al segundo nivel de transición, podemos decir que si bien había un compromiso de parte de los niños y niñas, este era menor al del otro nivel, ya que no asimilaban tanto la relevancia de sus intervenciones dentro de la investigación. De la misma manera, la experiencia de “Pijamada” que vivieron sus compañeros del primero básico hicieron que éstos tuvieran mayor cercanía de la que los niños del segundo nivel pudieron lograr frente al tema. También, a diferencia de sus compañeros, los niños y niñas de este nivel están acostumbrados a mayor libertad, por ende les costaba más entrar en la dinámica de los talleres, donde la premisa era el respeto y escucharse mutuamente, lo que a veces no se cumplía a cabalidad porque necesitaban momentos de dispersión. Así como el primero básico tenía como fortaleza el lenguaje oral, el segundo nivel de transición destacaba en la expresión por medio de manualidades, dibujos, entre otros, elementos desde donde se podían ver reflejadas sus distintas emociones frente a las situaciones que les fueron planteadas.

Las dinámicas vividas en cada taller fueron distintas debido a las características de los niños y niñas de cada nivel. Por ejemplo, en la primera sesión dedicada a descubrir la habitación de la rabia, el segundo nivel de transición destacó que las acciones que más le producen esta emoción era ser molestados por otros, ya sean sus compañeros o sus familiares, porque sentían que, a pesar de lo común que es “molestarse” entre ellos, llega un momento donde se cansan de esa situación y se enojan. Además, para los niños de esa edad es muy importante la amistad y el ser aceptados por otros, por lo que suelen sentirse heridos

por los apodosos o las bromas que se les realizan. En el primer año básico por su parte, preponderó la idea de que los retos injustificados o las burlas de otras personas les producían rabia y que ésta emoción los llenaba de fuerza para realizar distintas acciones. Sin embargo, esa fuerza no debía confundirse con violencia, ya que para los niños no es una forma de expresión de la rabia, ellos plantean el diálogo como la solución de ésta.

En el segundo taller, denominado alegría, los niños y niñas del segundo nivel de transición centraban su felicidad en sus familias, ya sea en la unión de éstas o en las celebraciones que realizan. Inferimos que esto se debe en el caso de la unión, a la estabilidad que les produce que toda la familia esté reunida, sobre todo al estar bien constituida (padre, madre, hijos e incluso abuelos, en ciertos casos). Y en lo que respecta a las celebraciones familiares, creemos que es por las disposiciones de los integrantes a disfrutar de momentos amenos; por ende, el clima que se vive en el núcleo familiar es de mayor alegría y de menor conflicto. El primero básico, en la sesión de la alegría destacó que el obtener buenas calificaciones era importante para su felicidad, debido a que cumplen con las expectativas de otros y las propias. Además, manifiestan la necesidad de que los escuchen y abracen cuando están tristes, para regresar al estado de alegría anterior, esto se debe a que los niños comentan no ser escuchados cuando necesitan decir algo importante para ellos, ni se les pregunta sobre lo que les sucede con respecto a ciertas situaciones.

En el tercer taller, el del miedo, los y las estudiantes del segundo nivel de transición, confesaron tener miedo a la oscuridad y a las películas de terror. No obstante, estos elementos están asociados a temores que son injustificados. Las películas son parte de la ficción y la oscuridad se relaciona con el no saber qué hay en ella o qué esconde. También manifiestan tener miedo a la violencia física, violencia que ven o de la que son víctimas y que los hace sentir vulnerados ante la situación. Por último, comentan tener miedo a pasar al siguiente nivel educativo, porque creen que no podrán responder a las expectativas que tienen sobre el primero básico ni las dificultades que esto pueda traer para ellos. Los niños y niñas del primer año básico dicen tener miedo a la oscuridad, por las mismas razones que expusieron sus compañeros del otro nivel y que se relaciona con el no conocer lo que existe

o hay ahí. Además, orientan sus miedos a los elementos sociales prototípicos: películas de terror, personajes de películas de terror, los ambientes de miedo, entre otros, pero más que un miedo propio es aprendido socialmente, porque a “todos” le da miedo esos elementos. Todo esto se suma a la gran imaginación de los niños y niñas, ya que basta un poco de oscuridad, para que ellos dejen volar su creatividad, imaginando los “monstruos”, “zombies”, “muertos” o “piratas” que ven en las películas o de los que oyen en diversas historias que provocan temor.

En el taller de la tristeza, los estudiantes del segundo nivel de transición relacionaron ésta a la pérdida de personas cercanas, sobre todo de familiares, ya sea que se ausenten momentáneamente, para siempre o simplemente por abandono. En estas situaciones se ve afectado el vínculo que los niños tienen con un otro significativo, lo que genera inseguridad al perder alguien quien espera lo acompañe toda la vida. Por otra parte, los niños del primero básico relacionen la tristeza mayormente cuando los culpan de acciones que no hicieron, ya que son víctimas de una injusticia no reconocida por los adultos culpantes. También sienten tristeza ante los diversos problemas y conflictos familiares, debido a que muchos de ellos conllevan enfrentamientos, violencia, gritos, entre otros, que insegurizan a los niños y niñas frente a la estabilidad de su familia y seres queridos. Lo mismo sucede frente a la pérdida de algún integrante del núcleo familiar. Cabe destacar que en este nivel los niños comentan que sus mascotas son parte de su grupo familiar, por ende, su pérdida es muy importante y genera gran tristeza también.

En el último taller que realizamos, el del amor, los niños del segundo nivel de transición expresan que a quienes más aman es a sus familias y al mismo tiempo es por quienes más sienten amor. También dicen amar a los seres vivos en general. Especifican que sienten amor por sus amigos y que sienten amor por parte de sus profesoras, pero al momento de hacer un balance sobre el lugar donde sentían más amor manifestaron que se sentían tan amados en el colegio como en sus hogares. En el primero básico en cambio, reconocen amar a las plantas, mascotas, pero por sobre todo a sus familias, son de ellos los que reciben más amor y a diferencia del segundo nivel de transición, los niños y niñas del

primero básico, reconocen sentirse más amados en sus hogares que en colegio, ya que para ellos es más relevante el amor que sienten en su núcleo familiar. No obstante valoran el amor que les entregan la profesora y sus compañeros.

Previo a comenzar los talleres teníamos grandes expectativas respecto al desarrollo y los resultados que obtendríamos. Sin embargo, nos encontramos con algunas dificultades que debimos sortear. Por ejemplo, en relación al espacio, las actividades se llevaron a cabo en la sala de danza, lugar que estaba cerca de una multicancha. Esto causaba que existiera una gran cantidad de ruido exterior y en su interior una mala acústica que provoca reverberancia. En cuanto a la iluminación, la sala tenía grandes ventanales sin cortinas, lo que dificultó la visión de las imágenes presentadas en el proyector que introducían las emociones básicas. Además, la fecha en la que fueron desarrollados los talleres se acercaba el fin de año escolar. Producto de esto, los niños se encontraban realizando pruebas finales, en caso de primero básico y preparando la graduación los niños de segundo nivel de transición, por lo que en algunas oportunidades fue necesario restringirnos en el tiempo.

Por otro lado, esperábamos una mayor conexión de niños y niñas con sus emociones, que se encontraran más consientes de éstas y de sus necesidades, tanto en la escuela como en su hogar y que pudieran expresarlas de manera oral, emocionarse más frente a los estímulos presentados en los distintos momentos del taller y explayarse en los diferentes temas presentados a lo largo de las sesiones. No obstante, nos encontramos con que los estudiantes del segundo nivel de transición no estaban tan involucrados con el tema, como lo estaban los compañeros de primero básico, que como fue anteriormente mencionado, habían vivido una experiencia en la escuela que los adentraba en la temática. A pesar de esto, nos comunicaron sus emociones y pudimos recopilar información para los fines de nuestra investigación. Sin embargo, mientras desarrollamos los talleres ellos fueron involucrándose de a poco con su emociionar y mediante las distintas formas de expresión presentadas en las sesiones, las pudieron dar a conocer sus emociones.

Luego de la experiencia realizada a lo largo de los talleres es necesario considerar ciertos factores que se deben mejorar en futuras sesiones, con el objetivo de que éstas se lleven a cabo de mejor manera, optimizando los tiempos y recursos. Uno de los desafíos que se nos presentan, al analizar los talleres, es que en ocasiones se repitieron ciertas preguntas. Si bien contábamos con una pauta de preguntas orientadoras realizadas cuando planificamos el trabajo, notamos que en el momento de inicio de los talleres, buscando recopilar antecedentes previos y asegurándonos de que hubiese quedado claro el tema tratado anteriormente, fuimos redundantes con ciertas preguntas. Además, en algunas instancias, hubieron momentos (inicio, desarrollo o cierre) en que se alargaban más de lo planificado, lo que quitaba tiempo al resto del taller. Por ejemplo, si dábamos más tiempo para el inicio, luego debíamos realizar el cierre con mayor prisa, por lo que creemos necesario definir los tiempos de antemano y utilizar algún instrumento moderador, como un reloj de arena.

Otro aspecto que podríamos mejorar al momento de llevar a cabo los talleres es que éstos sean más dinámicos y adaptarlos a los niños y niñas, considerando que el segundo nivel de transición no cuenta con hábitos de trabajar en silencio o seguir ciertas normas en el aula, a diferencia del primero básico, así ellos se dispersaban con mayor facilidad. Por lo tanto, sería un desafío planificar las sesiones para este nivel, en el que cada momento se desarrolle en un tiempo menor y les permita expresarse mayoritariamente a través de su cuerpo y de las manualidades, donde muestren mejor desempeño, teniendo en cuenta, de todas maneras la expresión oral.

Por otra parte, como se señaló anteriormente, la principal diferencia entre los niños y niñas del nivel de primero básico y segundo nivel de transición, fue que los primeros se habían adentrado más en la temática de las emociones, gracias a la pijamada del colegio. Por lo tanto, creemos que será necesario realizar una actividad equivalente, en el segundo nivel de transición previo a realizar los talleres, ya que consideramos que esta experiencia sirvió como introducción a lo que es el trabajo de Educación Emocional, y además se puede intencionar la adquisición de un lenguaje que les permita comunicar sus emociones con mayor claridad y conciencia acerca de lo que están sintiendo.

Finalmente, podemos dar cuenta que los objetivos propuesto en esta investigación fueron alcanzados, dado que se logró una aproximación a las necesidades y emociones de los niños y niñas en el proceso de transitar desde segundo nivel de transición a primer año básico. Esto, gracias a que los talleres nos ayudaron a develar a los discursos de los y las estudiantes, logrando así construir interpretaciones de lo que son las emociones actuales de ellos y ellas.

El conocimiento pedagógico adquirido a través de esta investigación, nos abre una arista más allá de la propia enseñanza. Esto es vislumbrar al sujeto o ser humano que está presente día a día en el aula, quien pasa mayor tiempo con el profesor y compañeros que con su familia. Es decir, poner en el tapete lo importante que es saber que está sintiendo ese otro, cuáles son sus miedos y alegrías, que es lo que piensa al respecto de situaciones y personas que lo rodean. Y en definitiva, saber cuáles son sus necesidades satisfechas e insatisfechas, para que desde ahí la relación educando-educador, se nutra y de resultados fructíferos en el desarrollo integral del estudiante.

Referencias Bibliográficas

1. (s.f.). Obtenido de <http://www.yogakundalini.com/>
2. Aravena, Kimelman & otros. (2006). *Investigación Educativa*. Santiago: Convenio Interinstitucional
3. Assel, Jenny y Neuman, Elisa. (1991). *Clima emocional en el aula: Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Chile: PIIIE.
4. Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Herder.
5. Bisquerra, Rafael. (2003). *Educación Emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa Bizquerra Alzina, Volumen 21 (1). 7-43.
6. Burgos, Espinoza F. J. (2006). *Lenguaje y conocimiento: claves para alcanzar el aprendizaje significativo y la metacognición*. Revista de Investigación Educativa Ulsa Benavente. Volumen 2(1).23-36.
7. Camacho-Arroyo, I. (11 de Septiembre de 2013). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/147/que-es-el-amor-respuestas-desde-la-biologia>
8. Cano, E. (1998). En busca de una definición de calidad. En E. Cano, *Evaluación de la calidad educativa* (60-66). Madrid: La Muralla.
9. Casanova, María Antonia. (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. En *La evaluación educativa. Escuela Básica*. Madrid: SEP (biblioteca para la Actualización del Maestro).
10. Casassus, Juan (2008). *Aprendizaje, emociones y Clima de aula*. Documento Diplomado Educación Emocional.
11. Casassus, Juan. (2007) Obtenido desde: http://educacion.ucv.cl/prontus_formacion/site/artic/20070108/asocfile/ASOCFILE120070108123612.pdf el 16 de Diciembre del 2012.

12. Casassus, Juan. (2009). *La educación del ser emocional*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
13. Cauas, D. (s.f.). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Recuperado el 25 de Julio de 2013, de Universidad Nacional Autónoma de Honduras: http://www.mecanicahn.com/personal/marcosmartinez/seminario1/los_pdf/I-Variables.pdf
14. Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la Investigación Social, introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.
15. Cherobim, M. (2004). *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz. Ecología de las relaciones para la construcción del clima escolar*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
16. Chiavenato, Idalberto. (1994). *Administración de Recursos humanos*. México: Mc.Graw Hill.
17. *Comunidad Escolar*. (23 de Noviembre de 2013). Obtenido de Comunidad Escolar: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/796/experi.html>
18. Corsi, Esposito & Baraldi. (1995). *Glosario sobre la teoría de Niklas Luhmann*. Barcelona: Anthropos.
19. Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
20. Delgado y Gutiérrez. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
21. Delgado, O. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Sevilla: Universidad de Sevilla, España.
22. Delors, Jacques. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. México: Editorial Trillas.
23. Dolores, M. (2006). *Inteligencia Emocional ¿Prioritaria en los Centros Escolares?* Obtenido desde: http://www.apoclam.net/proyectos/pat/materiales/INTELIGENCIA_EMOCIONAL.pdf el 15 de Noviembre del 2012.

24. Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje (citado en Juan Casassus. La inteligencia del ser emocional)*. Santiago de Chile: Dolme.
25. Fabian, H. & Dunlop, A-W.. (2007). *Outcomes of good practices in transition processes for children entering primary school. Early Childhood Development*, 1-40.
26. Ferrater Mora, F. (1985). *Diccionario de Filosofía abreviado*. Barcelona: Editorial Sudamericana.
27. Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
28. Fredrickson, B. L. (2001). *The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. American Psychologist*. Obtenido desde: http://www.unc.edu/peplab/publications/Fredrickson_AmPsych_2001.pdf el 28 de Noviembre del 2012.
29. Fredrickson, B. L. (2003). *The value of positive emotions. American Scientist* (91), 330-335.
30. Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (19 de Junio de 2012). *La calidad educativa*. Obtenido de <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf>
31. Gardner, H. (1983). *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. España: Paidós.
32. Gobierno de Chile. (15 de Noviembre de 2013). Obtenido de: <http://etimologias.dechile.net/?emocion>
33. Gobierno de Chile. (19 de Junio de 2012). *Ministerio de Educación*. Obtenido de http://www.curriculumnacional.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191
34. Gobierno de Chile. (2004). *Criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.

35. Gobierno de Chile. (25 de Junio de 2013). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: http://www.oei.es/inicial/legislacion/chile/articulacion_curricular.pdf
36. *Gobierno para todos. Nuevo León Unido*. (4 de Diciembre de 2013). Obtenido de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/s_valores_amistad_base/def_amistad.pdf
37. Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
38. Gómez de Li, I. (1998). *Los mandalas del budismo tántrico*. En *El círculo de la sabiduría* (pág. Madrid). Biblioteca de Ensayo Siruela.
39. Hernández, Fernández y Sampieri. (1991) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
40. Holmes, J. (1993) “*John Bowlby and Attachment Theory*. Makers of modern psychotherapy. London; New York: Routledge.
41. Iñiguez-Chávez, L. (15 de Noviembre de 2013). *Academia*. Obtenido de Academia: http://www.academia.edu/1271071/El_analisis_del_discurso_en_Psicologia_social
42. Jung, C. (1999). La escuela junguiana clásica. En D. Heart, *Introducción a Jung* (págs. 154-155). Madrid: Cambridge University Press España.
43. Khalsa, S. K. (27 de Octubre de 2013). *Yoga Kundalini*. Obtenido de Yoga Kundalini: <http://www.yogakundalini.com/yoga/201>
44. Kohlberg, L. (1984). *Moral stages: a current formulation and response to critics*. New York: S Karger Publisher.
45. Lafuente, M. J. (2000). *Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90)*. Revista de Psicología General y Aplicada, 53(1), 165-190.
46. LeDoux, J.E. (1996). *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.
47. Levenson, R. W. (1994). *The Intrapersonal Functions of Emotion. Cognition and Emotion* (481-504). Berkeley, USA: University of California.

48. León, Z. (abril de 2001). *La transición entre la educación inicial y la escuela primaria en Venezuela*. Revista Scielo, 35(70), 189-204.
49. Levy, N. (1996). *La sabiduría de las emociones*. Buenos Aires: De Bolsillo.
50. LGE. (2009). *Ley 20370. Ley General de Educación. Artículo 2*. Santiago: Diario Oficial de la República de Chile.
51. Likert, R. (1974). *The method of constructing an attitude scale*. In: Marannell, G.M. (Ed.), *Scales: A Sourcebook for behavioral scientist*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company. 21-43.
52. López, M. & Sandoval, I. (2006). *Sistema de Universidad Virtual*. Recuperado el 22 de Julio de 2013, de Universidad de Guadalajara: http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/2/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.swf
53. Lyons, W. (1993). *Emoción, introducción de Jaume Mascaró*. Barcelona: Anthropos.
54. Main, M & Solomon, J. (1986). *Discovery of a new, insecure disorganized/disoriented attachment pattern (citado en Brazelton & Yogman. Affective development in infancy)*. New York: NJ: Able.
55. Martínez, Manuel (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico práctico*. México: Trillas.
56. Maslow, Abraham. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
57. Maturana, H. & Bloch, S. (1996). *Biología del emocionar y el alma emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
58. Maturana, H. & Varela, F. (2005). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
59. Maturana, Veden-Zöller & Gerda. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
60. Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. México: Iztapalapa.

61. Minayo, MC. & Sánchez, O. (1993). *Quantitative and qualitative methods: opposition or complementary?* *Cadernos Saúde Pública*, 8, 239-262.
62. MINEDUC. (23 de Noviembre de 2010). *Ministerio de Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación: http://www.mineduc.cl/index3.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191
63. MINEDUC. (25 de Noviembre de 2004). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos: http://www.oei.es/inicial/legislacion/chile/articulacion_curricular.pdf
64. Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: Gobierno de Chile.
65. Ministerio de Educación. (2006). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.
66. Ministerio de Educación. (2004). Departamento Jurídico: *Criterios Técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de educación parvularia y enseñanza básica*. Chile.
67. Ministerio de Educación. (2009). *Mapas de Progreso Educación Parvularia*. Chile.
68. Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: CPEIP.
69. Molina Díaz, C. (1992). *Investigación educacional en el aula*. Santiago: MINEDUC-CPEIP.
70. Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
71. OMS. (23 de Diciembre de 2013). *World Health Organization*. Obtenido de World Health Organization: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
72. Payne, W.L. (1983/1986). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*. *Dissertation Abstracts International*, en castellano. Barcelona: Paidós.
73. Piaget, J & Inhelder, B. (2007). *Capítulo IV: Sentimientos y juicios morales*. En *Psicología del niño* (pág. 126). Madrid: Ediciones Morata.

74. Prada, R. (1998). *Profundamente humanos*. Bogotá: San Pablo.
75. Pulso. (2009). *Requerimientos técnicos de las/los educadoras/es de párvulo en el marco de la LEY SEP*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
76. RAE. (28 de Octubre de 2013). *Española, Real Academia de la Lengua*. Obtenido de Española, Real Academia de la Lengua: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=49DH0sdMfDXX2CEahDFf>
77. Rodríguez, Gil y García (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
78. Rogers, Carl. (1993) *Terapia centrada en el paciente*. Barcelona: Paidós.
79. Santos Guerra, M. A. (2007). *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*. Madrid: Ediciones Morata.
80. Santos Guerra, M. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.
81. Santos Guerra, M. A. (2008) "El centro docente y su organización como contexto didáctico". En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (coords.) *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 269-290). Madrid : McGraw Hill.
82. Sepúlveda, M. (2005). *La articulación entre los niveles de educación Parvularia y básica, como factor que facilita la transmisión entre las oportunidades de aprendizaje*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
83. Smith, M. K. (2002). "*Howard Gardner and multiple intelligences*", *the encyclopedia of informal education*, Obtenido desde:
<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> on el 9 de Diciembre del 2012.
84. Solano, A. (2005). *La utilización del estudio de caso en el análisis local. Región y Sociedad, XVII* (32).
85. Thorndike, R.K. (1920). *Intelligence and Its Uses*. Revista de Harper. Volumen 140 (1). 227-335.

86. Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida (en Juan Casassus. La inteligencia del ser emocional)*. Santiago de Chile: Dolmen.
87. Vidal, X. (2011). *Tesis Magistral: Emociones y silencio*. Santiago de Chile: Academia de Humanismo Cristiano.
88. Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
89. Yin, R. (2002). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Sage Publications.

ANEXOS

1.- Ciclo de Talleres para niños y niñas de Educación Parvularia y Básica Inicial

A continuación, se encuentran las planificaciones que orientaron las experiencias en Educación Emocional.

“Explorando las emociones básicas”

Objetivo General:

Lograr que niños y niñas reconozcan a las emociones como energías que los movilizan y desde donde pueden expresar los distintos sentimientos que aquello que los rodea, les genera, distinguiendo las principales diferencias en la manifestación de las mismas.

Objetivos Específicos:

- a) Reconocer en el estado emocional vinculado a la rabia, la posibilidad de manifestarse de manera explícita, aquello que sentimos, vulnera los espacios en donde desplegamos nuestras creencias, relaciones interpersonales y acciones.
- b) Reconocer en el estado emocional vinculado a la alegría, la posibilidad de expresar, de manera explícita nuestro sentir frente a aquellos que nos genera la sensación de ser respetados y por ende reconocidos, valorados, aceptados y amados.
- c) Reconocer el estado emocional vinculado al miedo, la posibilidad de descubrir aquello que disminuye nuestra capacidad de acción, junto a las herramientas actitudinales que requerimos para enfrentar este tipo de situaciones.
- d) Reconocer en el estado emocional vinculado a la tristeza, aquello que nos genera sensación de apego emocional y legítima posibilidad de expresar nuestro sentir cuando experimentamos la sensación de pérdida frente a eso que nos importa.

- e) Reconocer en los estados emocionales vinculados al amor, la necesidad de expresar nuestro sentir desde una generosa vinculación afectiva.

TALLER 1: “La Rabia”

Inicio

Niños y niñas se encuentran sentados en círculo junto a los agentes educativos, quienes les cuentan que así cómo es posible viajar por distintos lugares geográficos en el mundo gracias a las posibilidades que nos ofrece nuestro cuerpo y los medios de transporte, así también es posible viajar por distintos espacios emocionales a través de nuestra imaginación.

Se invita a niños y niñas a conocer la casa del corazón, la cual cuenta con cinco habitaciones correspondiente a las cinco emociones básicas (rabia, alegría, miedo, tristeza y amor) y se invitará a descubrir la primera a través de imágenes (niños y niñas con rabia en distintos contextos) que den indicios de la emoción a trabajar que en este primer taller será: la rabia.

Una vez vistas las imágenes, se harán las siguientes ocho preguntas:

1. ¿Qué vieron?
2. ¿Cómo crees que se sienten esos niños y niñas?
3. ¿Por qué se sentirán así?
4. ¿Has sentido rabia? ¿Cuándo?
5. ¿Qué te hace sentir así? ¿Por qué?
6. ¿Quién te hace sentir así?
7. ¿Conoces alguna persona que pase tiempo en esta habitación?
8. ¿En qué lugar sientes más rabia, en la escuela o con tu familia?

Terminada la ronda de preguntas, se construye un rompecabezas donde cada niño y niña tiene una pieza para formar la palabra de la emoción trabajada: rabia.

Desarrollo

Imaginería

Se realiza una imaginería, donde niños y niñas se recuestan en el piso con los ojos cerrados y el agente educativo los lleva a recordar momentos en los que han sentido rabia, como por ejemplo:

- Momentos cuando te castigan
- Momentos que peleas con alguien
- Momentos en los que no consigues lo que quieres
- Momentos donde no cumples con lo que te piden
- Momentos en los que alguien te reta
- Momentos en los que no te tratan bien
- Momentos en los que no te parecen justas las cosas

Corporalización

Niños y niñas recostados en el piso con los ojos cerrados aún, comenzarán a escuchar una melodía especialmente seleccionada para corporalizar la emoción de la rabia, en su rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies. Seguidamente comenzarán a caminar enojados sintiendo la rabia en todo su cuerpo, para luego colocar sus manos en el corazón y comenzar a des-enojarse.

Una vez vivida esta experiencia se realizarán tres preguntas al respecto:

- ¿Qué le pasó a tu cuerpo (rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies) cuando entro en la habitación de la rabia?
- ¿Es malo que tu cuerpo se sienta así?
- ¿Sirve que tu cuerpo se sienta así?

Cierre de la habitación de la rabia

Niños y niñas dibujan las cosas que le producen rabia y el lugar donde las guardan en su habitación de la rabia, para luego compartir el dibujo y responder a las dos siguientes preguntas:

- ¿Qué muestra tu habitación de la rabia?
- ¿Para qué sirve ir a esa habitación?
- ¿Qué herramientas crees que necesitas para convivir con esta emoción?
-

Cierre de taller

Se cantara la canción “Que el eterno sol te ilumine”, que nos ayuda a encontrar un equilibrio y rodearnos de energías para continuar.

“Que el eterno sol te ilumine,
que el amor te rodee,
y la luz pura interior
guie tu camino”

TALLER 2: “La Alegría”

Inicio

Se recogen y revitaliza la idea del viaje, se muestra la casa del corazón recordando la visita a la habitación anterior y lo aprendido en esa sesión.

Niños y niñas se encuentran sentados en círculo junto a los agentes educativos, quienes les plantean la visita a la próxima habitación y a descubrirla a través de imágenes (niños y niñas con alegría en diferentes contextos), que den indicios de la emoción a trabajar que en este segundo taller es: la alegría.

Una vez vista las imágenes, se harán las siguientes ocho preguntas:

1. ¿Qué vieron?
2. ¿Cómo crees que se sienten esos niños y niñas?
3. ¿Por qué se sentirán así?
4. ¿Has sentido alegría? ¿Cuándo?
5. ¿Qué te hace sentir así? ¿Por qué?
6. ¿Quién te hace sentir así?
7. ¿Conoces alguna persona que pase tiempo en esta habitación?
8. ¿En qué lugar sientes más alegría, en la escuela o con tu familia?

Terminada la ronda de preguntas, se construye un rompecabezas donde cada niño y niña tiene una pieza para formar la palabra de la emoción trabajada: alegría.

Desarrollo

Imaginería

Se realiza una imaginería, donde niños y niñas se recuestan en el piso con los ojos cerrados y el agente educativo los lleva a recordar momentos en los que han sentido alegría, como por ejemplo:

- Momentos cuando te felicitan
- Momentos en los que te entregan cariño
- Momentos en los que se cumple lo que quieres
- Momentos donde ríes
- Momentos en los que te respetan
- Momentos en los que juegas

Corporalización

Niños y niñas recostados en el piso con los ojos cerrados aún, comenzarán a escuchar una melodía especialmente seleccionada para corporalizar la emoción de la alegría, en su rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies. Seguidamente se levantarán del piso, harán rondas moviendo las partes de su cuerpo, saltando y bailando, para luego colocar en el corazón sus manos, descansar y sentarse.

Una vez vivida esta experiencia se realizarán tres preguntas al respecto:

- ¿Qué le pasó a tu cuerpo (rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies) cuando entro en la habitación de la alegría?
- ¿Es malo que tu cuerpo se sienta así?
- ¿Sirve que tu cuerpo se sienta así?

Cierre de la habitación de la alegría

Niños y niñas crea objetos de alegría para regalar a quienes ellos y ellas quieran, con materiales como: papel lustre, palos de helado, pegamento y tijeras. Luego comparten el objeto y responder a las tres siguientes preguntas:

- ¿Qué objeto construiste para dar alegría?
- ¿Por qué crees tú que ese objeto entregará alegría?
- ¿A quién le regalaras alegría?

Cierre de taller

Se cantará la canción “Que el eterno sol te ilumine”, que nos ayuda a encontrar un equilibrio y rodearnos de energías para continuar.

“Que el eterno sol te ilumine,

que el amor te rodee,

y la luz pura interior

guíe tu camino”

TALLER 3: “El Miedo”

Inicio

Se recogen y revitaliza la idea del viaje, se muestra la casa del corazón recordando la visita a la habitación anterior y lo aprendido en esa sesión.

Niños y niñas se encuentran sentados en círculo junto a los agentes educativos, quienes les plantean la visita a la próxima habitación y a descubrirla a través de imágenes (bosques sombríos, manchas, sombras, adultos con rostro agresivos), que den indicios de la emoción a trabajar, que en este tercer taller es: el miedo.

Una vez vista las imágenes, se harán las siguientes ocho preguntas:

1. ¿Qué vieron?
2. ¿Cómo crees que se sienten esos niños y niñas?
3. ¿Por qué se sentirán así?
4. ¿Has sentido miedo? ¿Cuándo?
5. ¿Qué te hace sentir así? ¿Por qué?
6. ¿Quién te hace sentir así?
7. ¿Conoces alguna persona que pase tiempo en esta habitación?
8. ¿En qué lugar sientes más miedo, en la escuela o con tu familia?

Terminada la ronda de preguntas, se construye un rompecabezas donde cada niño y niña tiene una pieza para formar la palabra de la emoción trabajada: el miedo.

Desarrollo

Dibujan su habitación del miedo y con ella todas las cosas que les dan miedo utilizando sólo el color negro, para luego compartir estos dibujos y lo que hay en ellos.

Terminada esta etapa los niños y niñas deberán transformar su dibujo incorporando diferentes colores.

Cierre de la habitación del miedo

Comparten el dibujo transformado y responden las siguientes preguntas:

- ¿Sirve ir a la casa del miedo?
- ¿Para qué me sirve sentir miedo?
- ¿Puedo superar mis miedos?
- ¿Sentiste miedo cuando entraste a la escuela?
- ¿Tienes miedo de pasar a primero básico? (sólo para NT2)
- ¿Sentiste miedo cuando pasaste a primero básico? (sólo NB1)

Cierre de taller

Se cantará la canción “Que el eterno sol te ilumine”, que nos ayuda a encontrar un equilibrio y rodearnos de energías para continuar.

“Que el eterno sol te ilumine,
que el amor te rodee,
y la luz pura interior
guíe tu camino”

TALLER 4: “La Tristeza”

Inicio

Se recogen y revitaliza la idea del viaje, se muestra la casa del corazón recordando la visita a la habitación anterior y lo aprendido en esa sesión.

Niños y niñas se encuentran sentados en círculo junto a los agentes educativos, quienes les plantean la visita a la próxima habitación y a descubrirla a través de imágenes

(niños y niñas con tristeza, o desapegándose de algo o alguien), que den indicios de la emoción a trabajar que en este cuarto taller es: la tristeza.

Una vez vista las imágenes, se harán las siguientes ocho preguntas:

9. ¿Qué vieron?
10. ¿Cómo crees que se sienten esos niños y niñas?
11. ¿Por qué se sentirán así?
12. ¿Has sentido tristeza? ¿Cuándo?
13. ¿Qué te hace sentir así? ¿Por qué?
14. ¿Quién te hace sentir así?
15. ¿Conoces alguna persona que pase tiempo en esta habitación?
16. ¿En qué lugar sientes más tristeza, en la escuela o con tu familia?

Terminada la ronda de preguntas, se construye un rompecabezas donde cada niño y niña tiene una pieza para formar la palabra de la emoción trabajada: tristeza.

Desarrollo

Se les entregará un círculo en blanco y diez imágenes de distintas personas y objetos que tengan alguna importancia o apego con los niños y niñas, como lo son: padre, madre, hermanos, amigos, mascota, tecnología, profesores, abuelos, juguete y casa. Se les pedirá que los vayan pegando alrededor del círculo en blanco, siguiendo la regla de pegar lo más importante para ellos cerca del medio y lo menos importante a las orillas.

Finalizado esto se contestarán las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué colocaste a la orilla esa persona o ese objeto?
2. ¿Por qué colocaste al centro esa persona o ese objeto?

Imaginería

Se cuenta una historia donde a medida que pasa el tiempo los niños y niñas van perdiendo objetos y personas que están en el círculo, pero el orden de las pérdidas ellos y ellas lo deciden, hasta que el círculo quede completamente vacío.

Una vez que el círculo está vacío se les hacen las siguientes preguntas

1. ¿Cómo te sentiste cuando perdiste las primeras imágenes?
2. ¿Qué fue lo que menos te dolió perder?
3. ¿Qué fue lo que más te dolió perder?

Cierre de la habitación de la alegría

Con el mismo círculo en blanco que anteriormente trabajaron crearan y pintaran el Mandala de la tristeza, para luego compartirlo y responder las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué pintaste de esos colores tu Mandala de la tristeza?
2. ¿Qué cosas refleja tu Mandala de la tristeza?
3. ¿Sientes tristeza de pasar a primero básico? (sólo para NT2)
4. ¿Sentiste tristeza cuando pasaste a primero básico? (sólo para NB1)
5. ¿Cómo te sientes después de haber pintado tu Mandala de la tristeza?

Cierre de taller

Se cantará la canción “Que el eterno sol te ilumine”, canción que nos ayuda a encontrar un equilibrio y rodearnos de energías para continuar.

“Que el eterno sol te ilumine,
que el amor te rodee,
y la luz pura interior
guíe tu camino”

TALLER 5: “El Amor”

Inicio

Se recogen y revitaliza la idea del viaje, se muestra la casa del corazón recordando las visitas a las habitaciones anteriores y lo aprendido en todas ellas.

Niños y niñas se encuentran sentados en círculo junto a los agentes educativos, quienes les plantean la visita a la última habitación y a descubrirla a través de imágenes (personas creando un vínculo y expresiones de amor), que den indicios de la emoción a trabajar que en este quinto taller es: el amor.

Una vez vista las imágenes, se harán las siguientes ocho preguntas:

17. ¿Qué vieron?
18. ¿Cómo crees que se sienten esos niños y niñas?
19. ¿Por qué se sentirán así?
20. ¿Has sentido amor? ¿Cuándo?
21. ¿Qué te hace sentir así? ¿Por qué?
22. ¿Quién te hace sentir así?
23. ¿Conoces alguna persona que pase tiempo en esta habitación?
24. ¿En qué lugar sientes más amor, en la escuela o con tu familia?

Terminada la ronda de preguntas, se construye un rompecabezas donde cada niño y niña tiene una pieza para formar la palabra de la emoción trabajada: amor.

Desarrollo

Imaginería

Se realiza una imaginería, donde niños y niñas se recuestan en el piso con los ojos cerrados y el agente educativo los lleva a recordar momentos en los que han sentido amor, como por ejemplo:

- Momentos cuando compartes en familia
- Momentos en los que tu profesora te abraza
- Momentos en los que recibes cariño
- Momentos donde haces cariño
- Momentos en los que estás con tus amigos
- Momentos en los que compartes con alguien

Corporalización

Niños y niñas recostados en el piso con los ojos cerrados aún, comenzarán a escuchar una melodía especialmente seleccionada para corporalizar la emoción del amor, en su rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies. Seguidamente se levantarán del piso, y comenzarán a caminar alrededor del aula y cuando ellos quieran irán entregando un abrazo a un compañero o compañera.

Una vez vivida esta experiencia se realizaran preguntas al respecto:

- ¿Qué le pasó a tu cuerpo (rostro, hombros, brazos, manos, tronco, piernas y pies) cuando entro en la habitación del amor?
- ¿Qué sentiste cuando diste un abrazo?
- ¿Qué sentiste cuando recibiste un abrazo?
- ¿Es malo que tu cuerpo se sienta así?
- ¿Sirve que tu cuerpo se sienta así?

Cierre de la habitación del amor

Se les entrega dos vasos vacios, una con una etiqueta de “familia” y otro con la etiqueta de “escuela”, una botella vacía, y un vaso con arena, la cual representa el amor, se les invita a repartir ese amor (arena) en los vasos con etiqueta, según donde se sientan más amados.

Terminada esta etapa responden la siguiente pregunta

- ¿A qué vaso le repartiste más amor? ¿Por qué?
- ¿Te sientes amado en la escuela?
- ¿Te sientes amado en tu familia?

Cierre de taller

Se cantará la canción “Que el eterno sol te ilumine”, que nos ayuda a encontrar un equilibrio y rodearnos de energías para continuar.

“Que el eterno sol te ilumine,
que el amor te rodee,
y la luz pura interior
guie tu camino”

2. Teorías

Las siguientes teorías sustentan la utilización de los recursos a continuación señalados dentro de los talleres realizados.

Teoría del *Mandala*

Mándala o *mandala*.

(Del sánscr. *má* *ala*, disco, círculo).

En el hinduismo y en el budismo, dibujo complejo, generalmente circular, que representa las fuerzas que regulan el universo y que sirve como apoyo de la meditación (RAE, 2013).

“El simbolismo del mandala es complejo, pero en esencia se trata de una forma que describe un grupo coherente de deidades dispuestas simétricamente en torno a una figura central dentro del plano de una mansión divina. El mandala representa la ciudadela de la iluminación, retratándola como una integración dinámica de aspectos y energías complementarios” (Gómez de Liaño, 1998, p.296).

“La psique humana no solo produce espontáneamente imágenes que ilustran estos opuestos internos inherentes (...), sino que también descubre maneras que permiten contener los contenidos simbólicos aparentemente en conflicto en una única estructura. Jung tomó de Oriente el termino mándala para designar las imágenes de este tipo, el círculo que puede contener todos los aspectos de la vida psíquica en una complexio oppositorum... (Opuestos en el temperamento)” (Jung, 1999, p.154).

Los mandalas representan la totalidad de la mente, abarcando tanto el consciente como el inconsciente, el mandala es una forma arquetípica.

Mandalas infantiles como estímulo al aprendizaje.

Todo es posible si el niño tiene estímulos, O. K. Moore ha demostrado que cualquier niño es capaz de alcanzar un nivel de rendimiento óptimo que sólo es posible si al niño se ponen a su disposición con los estímulos necesarios. Los mandalas suponen un estímulo motivador para cualquier aprendizaje de las distintas áreas del Currículo de Educación Primaria.

Mandalas infantiles como medio de expresión.

A través del dibujo, del color, el niño se expresa. Expresa su mundo interior, pensamientos, ideas, estados de ánimo y relaciones con el mundo de un modo cada vez más complejo, desde los primeros garabatos a las creaciones artísticas más abstractas y elaboradas desarrollando con ello su psicomotricidad. Algunos autores actuales como Stern, Lowenfeld o Arheim han estudiado las formas de expresión del niño a través de la Expresión Plástica, afirmando su estrecha relación con el desarrollo integral del niño (Comunidad Escolar, 2013).

Canción de finalización de los talleres de Educación Emocional “Que el eterno Sol te ilumine”

La letra del “Eterno Sol” pertenece a las últimas líneas de una canción de un grupo “rock” inglés de los ’60 de *“The incredible string band”*, estos obsequiaron Yogi Bhanjan (Maestro del Kundalini Yoga), esta canción en símbolo de las protestas que existían en esos tiempos por la guerra de Vietnam, queriendo cultivar la luz y paz en el mundo, a través de una revolución espiritual.

Por esta razón que Yogi Bhanjan la incorporo en los cierres de cada clase que realizaba, entregando y devolviendo un equilibrio para quienes practicaban Kundalini

Yoga, práctica que se ha convertido en una tradición que lleva 40 años en ejercicio (Khalsa, 2013)

Teniendo en cuenta esta historia, fue incorporada en los cierres de los “talleres de Educación Emocional” (instrumento de recolección de datos), entregando equilibrio y paz a modo de agradecimiento a niños y niñas que participaron en la investigación

3. Transcripción de Talleres

En el siguiente apartado se presentan las transcripciones de los talleres realizados, ellos se presentan por emoción y por nivel.

Taller I: Rabia

NT2

(Introducción al taller)

Guía 1: Introducción a la casa del corazón

Guía 1: ¿A quién se le ocurre que podría ser la casa del corazón?

Fernanda: La casa del corazón puede ser un corazón gigante donde podrán perderse en un laberinto.

Guía 1: ¿Alguien se le ocurre cuales podrían ser esas habitaciones?

Máximo: Podrían ser obstáculos para vencer.

Javiera: Una casa de corazón.

(Ven las imágenes)

Guía 1: ¿Qué vieron en las imágenes? ¿Cómo estaban los niños?

Algunos: Asustados,

Algunos: Gritando.

Vallolet: Enojados.

Benjamín: Furiosos.

Guía 1: ¿Y por qué estaban enojados?

Javiera: Tal vez alguien se burlo de ellos.

Renata: Tal vez lo retaron.

Fernanda: Pudieron herir sus sentimientos.

Claudio: A lo mejor se cayeron y su hermano lo botaron.

Guía 1: ¿Alguna vez se han sentido así?

Flavio: Todos los días porque siempre me retan.

Vallotet: Me pegan cuando peleo con mi hermana.

Claudio: Cuando me retan.

Fernanda: Mi hermano me muerde.

Guía 1: ¿Qué cosas me hacen enojar en el colegio?

Máximo: Cuando me tiran la pelota en la cara.

Javiera: Cuando mi mamá se va a comprar y yo me quedo con mi hermana.

Benjamín: Cuando mi papá me deja ver películas de miedo.

Vallotet: Cuando a los niños lo echan de la sala, a veces me pasa a mí porque mi mamá me echa afuera.

¿Qué les molesta de los compañeros?

Máximo: Me molesten, cuando estoy solo.

Benjamín: Me echan del juego.

Fernanda: Cuando hago mis tareas los niños me van a pedir los lápices, me molesta que me pidan los lápices porque me los pierden.

Fernanda: Cuando hablamos los niños nos interrumpe.

Guía 1: ¿Qué cosas les molestan de las profesoras?

Flavio: Que me reten.

¿Hay alguna actitud de la profesora que les moleste?

Benjamín: Que me reten en el colegio, cuando me quitan el estuche.

Máximo: A mí no me gusta hacer tantas tareas.

¿Qué cosas del colegio no me gustan?

Vallolet: No me gusta que no nos respeten.

(Armamos el rompecabezas)

Guía 1: ¿Qué habitación podría ser?

Algunos: Miedo, el enojo.

Guía: ¿Cual fue la palabra?

Todos: Rabia.

(Imaginería)

Guía 2: ¿Qué momentos imaginaste cuando teníamos rabia?

Vicente: Cuando alguien no me trato bien.

Flavio: Cuando me estaban molestando.

Vallolet: Cuando mi hermano me molesta que estoy enamorada.

Máximo: Cuando alguien me pegaba.

(Cierre)

Taller I: Rabia

NB1

(Introducción al taller)

Guía 1: Introducción a la casa del corazón

Guía 1: ¿A quién se le ocurre que podría ser la casa del corazón?

Camilo: Una forma de corazón.

Guía 1: ¿Alguien se le ocurre cuales podrían ser esas habitaciones?

Aquiles: Pueden ser para jugar.

Constanza: Son como habitaciones de paz.

(Ven las imágenes)

Guía 1: ¿Qué vieron en las imágenes? ¿Cómo estaban los niños?

Algunos: Con miedo.

Valentina: Habían niños que los estaban retando.

Constanza: estaban enojados.

Guía 1: ¿Y por qué estaban enojados?

Renata: Porque alguien los empujo.

Maythe: Se pelearon con sus papás.

Francisca: Un compañero les dijo algo feo.

Aquiles: Las tías los retaron.

Guía 1: ¿Alguna vez se han sentido así?

Juan Pablo: Cuando me molestan.

Valentina: Mis papás me retan.

Matías: Cuando me caigo y se burlan de mí.

Francisca: Cuando me retan.

Guía 1: ¿Qué cosas me hacen enojar en el colegio?

Cristóbal: Cuando no quieren jugar conmigo.

Renata: Cuando mis compañeras se burlan.

Camilo: Cuando no termino las tareas.

¿Qué les molesta de los compañeros?

Matías: Que no me escuchen.

Cristóbal: Cuando se burlan cuando me caigo.

Francisca: Cuando me quitan las cosas.

Valentina: Cuando jugamos y después las chiquillas se ponen a pelear.

Guía 1: ¿Qué les molestan de las profesoras?

Camilo: Cuando no terminamos de hacer las cosas y nos gritan.

Constanza: Que nos reten.

¿Hay alguna actitud de la profesora que les moleste?

Juan Pablo: Cuando no nos dejan salir al patio.

Renata: Cuando nos dan pruebas.

Valentina: Nos dan muchas tareas.

¿Qué cosas del colegio no me gustan?

Maythe: Que no nos dejen jugar.

Aquiles: Las tareas, y las pruebas.

(Armamos el rompecabezas)

Guía 1: ¿Qué habitación podría ser?

Algunos: Enojo.

Algunos: Pena.

Guía: ¿Cual fue la palabra?

Todos: Rabia.

(Imaginería)

**Guía 2: ¿Quién me quiere contar que sintió?... ¿Qué sintió que su cuerpo al estar así?
¿Rígido?**

Camilo: Que se ponía muy duro.

Guía: Que se ponía muy duro, ya. ¿Cristóbal?

Cristóbal: Gasta fuerza.

Guía: ¡Gasta fuerza! ¡Gastamos energía!

Constanza: Como que tengo ganas de pegar.

Camilo: Pegarle a alguien como lucha, como lucha libre.

Guía 1: A ver y ¿cómo se sintió la cara, la carita cuando estaba enojada? ¿Maythe?

Maythe: Apretada.

Guía 2: ¿Cómo sintieron los hombros cuando estaban enojados?

Camilo: Fuertes.

Guía 2: Fuertes, ¿Te sentías como con fuerza? ¿Sentían que tenían fuerza para hacer? ¿Algo con la rabia que tenían?

Todos: ¡Sí!

Guía 2: ¿Cómo sentían las piernas?

Renata: Muy duras.

Francisca: Muy... las sentía apretadas y duras y me dolían.

Maythe: Tiasas.

Constanza: Yo también tiasas.

Guía 2: ¿Y en las manos? ¿De qué manera teníamos puestas las manos? A ver, ¿Cómo tenían puestas las manos?

(Corporalidad)

Guía 2: Ahora, ¿Cómo nos sentimos? ¿Cómo se sienten ahora que no estamos enojados?

Constanza: Está más tranquila ahora que ya pedí perdón.

Juan Pablo: Mi cuerpo estaba cansado, medio con dolor.

Guía 2: ¿Será bueno sentir la rabia en el cuerpo?

Todos: No.

Guía 2: ¿Será bueno expresar la rabia?

Todos: no.

Valentina: Yo creo que sí.

Guía 2: ¿Y por qué crees que sí? A ver Camilo cuéntanos.

Camilo: Por que como que se sale la rabia.

Valentina: Se sale la rabia, uno se desahoga.

Constanza: Ah, yo también digo que sí.

Guía 2: ¿Alguien me puede explicar, aparte del Camilo porque es bueno sentir rabia?

Cristóbal: Porque así nos disculpamos, ya no sentimos más rabia.

Renata: Porque así uno les dice a las personas disculpa por hacerte eso.

Guía 3: Ustedes creen, que si yo tengo rabia, me enojo mucho con la Valentina, ¿voy y le pego porque estoy expresando mi rabia?

Todos: No.

Guía 3: ¿De qué forma puedo expresar mi rabia, que no sea con golpes ni violencia?

Camilo: Con decirle déjate.

Renata: Deja de molestarme.

Valentina: Cuando las personas te dicen te odio.

Maythe: Pedirle disculpas.

Valentina: A veces hay personas que están muy enojadas y hay otra persona, como que se imaginan que es la misma persona con la que se enojó y empieza a pegarle. Es como que es la misma persona pero él se imagina.

Guía 1: Y si yo estoy súper, súper enojada con el Mati, tengo también que estar enojada con el Cristóbal y Aquiles y Camilo y la Vale...

Todos: No.

Guía 1: ¿O tengo que hablar con el Matías y solucionar mi problema y no estar enojada con el resto? ¿Y puedo decirle discúlpate, discúlpate, discúlpate conmigo?

Valentina: No, porque él tiene que decirte disculpa.

Guía 3: ¿Ustedes conocen personas que pasan todo el tiempo en la habitación de la rabia?

Cristóbal: Mi primo Matías, siempre está en la rabia.

Camilo: Mi tío.

Francisca: El Vicente.

Constanza: Mi primo Santi.

Renata: Mi primo Nicolás.

Guía 2: ¿Y en el colegio hay alguna persona que esté siempre enojada?

Valentina: El Álvaro.

Constanza: El Miguel Ángel.

Camilo: La tía del *kiosko*.

Guía 2: ¿Será bueno algunas veces visitar la habitación de la rabia?

Camilo: Algunas veces sí.

Renata: A veces *podís* meterte al país de la rabia para detener la rabia.

Guía 1: Por ejemplo, si a mí me quieren quitar esto y yo no me defiendo. ¿Podré defender lo que quiero si no me enoja? La rabia también nos sirve para proteger mis cosas, para proteger mi cuerpo, proteger lo que siento...

Constanza: Hay que tener fuerza.

Valentina: La rabia ayuda a tener fuerza, por eso es bueno a veces visitar la habitación de la rabia, para defendernos, para solucionar problemas.

Guía 2: ¿Qué cosas me hacen sentir Rabia?

Camilo: Cuando tengo rabia es cuando mi mamá me reta.

Renata: Cuando me culpan de algo me da rabia.

Valentina: Cuando hay personas que fuman.

Cristóbal: Cuando mi primo me empuja.

Matías: Cuando me retan.

Francisca: Cuando mi prima me molesta, cuando siempre me hacen llorar.

Aquiles: Cuando sus primos lo molestan.

Juan Pablo: Cuando la tía me reta demasiado.

Maythe: Cuando uno se cae y uno se ríe.

(Cierre)

Taller II: Alegría

NT2

(Observan imágenes).

Guía 1: Ya niños ¿qué vimos en esas imágenes? ¿Cómo estaban esos niños?

Todos: Felices.

Vicente: Estaban...estaban felices.

Fernanda: Estaban súper contentos.

Guía 1: ¿Y por qué habrán estado súper contentos? ¿Qué habrá pasado que estaban tan alegres?

Fernanda: Porque les contaron un chiste y se rieron mucho y les hicieron cosquillas.

Guía 1: Ya...un chiste y cosquillas ¿Vallolet?

Vallolet: O sino si se caen sus papás los *consolan* y se ríen porque les hacen cosquillas.

Guía 1: Había un papá con un niño... ¿lo vieron? Un papá con un niño así como a caballito...

Fernanda: ¡En la playa!

Guía 1: En la playa... ¿Por qué habrán estado alegres?

Fernanda: Porque estaban jugando en la playa.

Máximo: Mi papá me hacía eso.

Guía 1: ¿todos terminaron de comer su colación?

Todos: Sí.

Guía 1: Ya, ahora hay que armar la habitación.

Guía 2: ¡Para descubrir la palabra!

Guía 3: Para descubrir qué habitación vamos a descubrir hoy día, la armamos donde está el signo de interrogación (mientras entrega piezas de rompecabezas)

(Arman rompecabezas)

Guía 2: ¿Cuál será el nombre de esta nueva habitación que vamos a visitar?

Todos: ¡Felicidad!

Guía 1: Empieza con... ¿cuál es la primera letra?

Todos: La "A".

Guía 1: ¿Qué será?

Todos: ¡Felicidad!

Guía 1: Felicidad ¿empieza con A?

Todos: No, con "F".

Guía 1: Ésta empieza con “A” ¿Qué será?

Todos: ¡Alegría!

Guía 1: ¡Alegría! ¡Vamos a conocer la habitación de la Alegría! Ya...volvamos al círculo, hoy día estamos en la habitación de la alegría, así que estamos todos alegres.... ¡Sonrisas!

Guía 2: Ya, ahora que ya vimos esas imágenes maravillosas que nos entregaron mucha alegría...vamos a cerrar los ojitos, nos vamos a acostar acá, de espalda en el suelo

(Imaginería)

(Corporalización)

Guía 2: ¿Cómo sintieron el ejercicio?

Vallolet: Yo sentía que mis manos estaban felices.

Guía 2: ¿Y se movían mucho tus manos?

Vallolet: Sí.

Guía 3: Ya...muy bien ¡Máximo!

Máximo: Yo sentía que estaba jugando.

Guía 2: ¿Y te sentías contento? ¿Qué sentías con la música, con los ejercicios?

Máximo: Contento.

Guía 2: Estabas muy contento... ¿Claudio?

Claudio: Yo sentí que mis piernas estaban felices.

Guía 2: ¿por qué sentiste eso? ¿Cómo se movían tus piernas? No estaban como ayer con la rabia ¿tensas? A ver ¿Javiera?

Javiera: Yo sentí que sentí que mi cuerpo estaba *alegrado*.

Vallolet: Yo sentí que la alegría venía a mi cuerpo.

Guía 3: A ver....quién más me quiere contar qué sintió su cuerpo ¿Vicente?

Vicente: mi cuerpo...toda mi cabeza estaba muy alegre.

Guía 2: Toda tu cabeza estaba alegre... ¿Fernanda?

Fernanda: La música me inspiraba a bailar.

Guía 2: Te inspiraba a bailar... cuéntenme ¿creen que es bueno sentir esa alegría a través del cuerpo?

Todos: ¡Sí!

Guía 2: ¿Si? A ver y ¿por qué? ¿Quién me quiere contestar el por qué?

Benjamín: Porque se puede estar contento para siempre.

Guía 2: ¿Alguien más me quiere contar por qué es bueno sentir esa alegría por el cuerpo? ¿Flavio?

Flavio: Mmm...Ehm...

Guía 2: ¿Lo quieres pensar mejor?

(Niño asiente con la cabeza)

Guía 2: ¿Vicente?

Vicente: Porque llega directo dentro del corazón.

Guía 2: ¿Por qué será bueno expresarlo? ¿Por qué será bueno que la gente se dé cuenta de que estoy alegre, que estoy contenta? A ver....quiero escuchar a la Vallolet, Vallolet ¿Por qué será bueno que el cuerpo exprese que estoy feliz?

Vallolet: Así *tenimos* alegría por todo el cuerpo y *tenimos* energía *pa'* jugar con nuestros compañeros.

Claudio: Eh, te ponis feliz *pa* jugar con tus compañeros.

Guía 2: Ya ¿pero por qué tú crees que es bueno que yo exprese que estoy contenta? Porque podría ser que yo estoy contenta y no le cuento a nadie, no lo expreso...

Claudio: Porque es bueno para cualquier cosa.

Guía 2: ¿Cómo cuál por ejemplo?

Claudio: Como si quiero ayudar al perrito que se rompió la patita...y se cayó

Fernanda: Expresar que estoy contenta, significa hacer ejercicio, jugar significa hacer ejercicio, significa estar saludable, en buena forma y expresar la felicidad que tenemos por dentro.

Guía 2: Expresar la felicidad que tenemos por dentro, un buen concepto ¿Vicente?

Vicente: La felicidad puede estar en el cerebro o en el corazón porque ahí está la alegría.

Flavio: Es jugar con tus amigas o tus amigos aunque esté enojado.

Guía 2: Por ejemplo, si una niña le regala una flor a otra niña y esa niña no le dice nada ¿Cómo va a saber esa niña que ese gesto de haberle regalado una flor le hizo sentir alegre? Sólo voy a poder saberlo si esa niña expresa que está feliz ¿cierto? ¿Se acuerdan que ayer dijimos que si alguien me hacía daño yo tenía que expresar esa rabia para que se dé cuenta que me había hecho daño? Esto es lo mismo, cuando estoy alegre o una persona hizo algo para que me ponga feliz, tengo que expresarlo para que esa persona se dé cuenta de que me puse contenta, para que yo pueda contagiar a otros con mi alegría. Aquí en colegio ¿se sienten alegres?

Fernanda: O sea que si no lo expreso no le contagio mi alegría a los otros.

Guía 2: Exactamente... ¿ustedes acá en el colegio se sienten felices?

Fernanda: Si, si damos el contagio de la felicidad a nuestros compañeros y no se sientan tristes.

Guía 2: Cuéntenme, ahí en el kínder ¿Qué personas les entregan mucha alegría?

Fernanda: Y puedes jugar a cualquier cosa que te guste.

**Guía 2: Pero ahora mi pregunta es ¿Qué personas les entregan mucha alegría?
¿Flavio?**

Flavio: El Amaro.

Vicente: El Claudio.

Benjamín: El Vicente.

Javiera: La Catalina Tello.

Vallolet: La Fernanda Bustos.

Guía 2: Y ¿qué tía les produce más felicidad?

Javiera: La tía Marcela.

Flavio: La tía Vale.

Guía 2: Les hago una pregunta ¿ustedes creen que se van a sentir igual de felices en primero básico?

Fernanda: Con la tía Ceci (Técnico) siempre nos sentimos felices el año pasado, siempre nos enseñó a hacer actividades bonitas y a hacer *origami*.

Guía 2: Que levante la mano quien se quiere quedar en el kínder...a ver 5 niños...y cuantos les gustaría pasar al primero...8...y ¿a alguno les gustaría volver al pre-kínder? Uno...dos, ¡tres! Y ¿A alguno le da miedo no ser tan felices en el primero?

Fernanda: A mí me da pena un poco dejar al kínder, porque voy a estar en otra sala.

Vicente: A mí me da pena porque me voy a otro colegio, y voy a extrañar este colegio, voy a un colegio muy caro.

Benjamín: Mi mamá está separada de mi papá y mi mamá se fue a vivir a otra parte y mi papá está viviendo conmigo y cuando me vaya *pa* donde mi mamá voy a estar en otro colegio.

Guía 2: ¿Y vas a ser feliz ahí?

Benjamín: Sí, porque voy a hacer nuevos amigos.

Guía 1: Y vas a conservar los que tienes acá y además vas a hacer otros, vas a tener muchos amigos.

Máximo: Mi papá me prometió un disfraz para mi cumpleaños y nunca me lo trajo.

Guía 3: ¿Y eso te hizo feliz?

Máximo: No...

Guía 2: Yo tengo una pregunta ¿qué cosas los hacen felices a ustedes? ¿Qué cosas los ponen alegres, pero llenos de alegría?

Roberta: Que...es que...que las familias sean felices.

Claudio: Me pone feliz cuando juego con mis juguetes.

Vallolet: Me pongo feliz cuando esta toda mi familia junta.

Javiera: A mí me hace feliz cuando estoy con mi amiga.

Benjamín: Cuando mi hermana chiquitita me abraza.

Fernanda: Esas son dos cosas, que mi hermana me abrace y también que me haga sentirme bien cuando estoy aburrída.

Vicente: Que toda mi familia y mis tíos estén unidos.

Flavio: Que mi hermana de 4 años me abrace.

Guía 2: y ¿Qué cosas los hacen felices en la sala de clases? ¿Qué situaciones los hacen felices en el colegio?

Vicente: Estudiar con la tía.

Benjamín: Con juego con el Máximo.

Fernanda: A mí me alegra el día cuando estoy jugando con la Vallolet y la Javiera.

Vallolet: Me gusta cuando todas mis compañeras juegan conmigo y una amiga se pone a llorar y yo la *consolo*, eso me gusta.

Javiera: Cuando mi amiga está llorando y yo la llevo a jugar a las muñecas.

Máximo: Cuando estoy jugando con el Benja.

Guía 1: Se acuerda que ayer cuando estábamos en la habitación de la rabia nuestro cuerpo estaba apretado, tenso ¿Cómo íbamos a poder trabajar así con las manos apretadas? Pero ahora con la alegría ¿Cómo se siente el cuerpo? ¿Cómo creen que se siente el cuerpo en la habitación de la alegría?

Fernanda: El cuerpo está feliz, calmadito, sueltcito.

(Hacen objetos para entregar alegría)

Guía 3: Ya ¿quién quiere contarnos qué hizo?

Vicente: Yo hice una bandera.

Guía 3: ¿Crees que eso podría alegrar a alguien?

Vicente: Si, es para mi abuelita.

Guía 1: ¿Es una bandera de qué cosa?

Vicente: La bandera de la felicidad.

Claudio: Yo hice, Yo hice un rombo con unos arcoíris atrás para mi mamá.

Vallolet: Yo dibujé a mi mamá con mi hermana y yo, dándonos las manos bien yendo al parque y a mi abuelita.

Javiera: Esto es una marioneta, para mi papá, porque lo quiero mucho.

Flavio: Yo hice un barco para mi hermana pequeñita, porque a ella le gustan los barcos.

Benjamín: Esto es un papel de carta, puse el papel ahí y es, es, algo que tira lluvia...porque a mi hermanita le encantan las cosas que tiran lluvia.

Fernanda: Aún no termino, pero es un arcoíris, un sol con una cara alegre y un pajarito, es para mi hermana que le gustan los arcoíris.

Máximo: Yo hice un perrito para mi mamá porque a ella le gustan los perros.

Roberta: Un avión para la Vallolet.

Renata: No quiero compartirlo, mañana.

(Cierre)

Taller II: Alegría

NB1

(Observan imágenes)

Guía 1: ¿Qué vimos en las imágenes?

Todos: Felicidad.

Maythe: Alegría.

Constanza: Felicidad.

Valentina: Riéndose de alegría.

Renata: También amor.

Guía 1: ¿Cristóbal?

Cristóbal: Amor.

Guía 1: ¿Coni?

Constanza: No hay nada negativo... puras cosas lindas.

Valentina: Porque a Dios le gustan las cosas, cuando todos están felices.

Guía 1: ¿Y a Dios no le gusta cuando tenemos pena o cuando estamos enojados?

Todos: No.

Guía 2: ¿Pero se acuerdan que también era importante a veces pasar por la habitación de la rabia?

Todos: Sí.

Guía 1: Recuerdan que la rabia también nos ayuda a protegernos, a defendernos, a cuidar lo que es nuestro, ya sean nuestras cosas, nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestro corazón.

Constanza: Pero no siempre hay que quedarse ahí.

Guía 1: Claro, no siempre hay que quedarse ahí, hay que pasar por las distintas habitaciones. Entonces, veamos el rompecabezas, aquí donde está el signo de interrogación deben armarlo.

Todos: ¡Alegría, felicidad!

Guía 1: A ver ¿Descubrieron qué palabra es? Ahí dice Ale, ¿qué será?

Todos: Alegría, alegría...ya sabíamos que era alegría.

Guía 1: ¿Será alegría?

Guía 3: A ver, ¿cómo van?

Todos: Es alegría ¡tía!

Guía 1: ¿Por qué habrán estado alegres esos niños?

Valentina: Porque ellos no hacen cosas malas, siempre son felices.

Francisca: Porque no le gritaban a nadie.

Constanza: Que el de ayer, vimos un niño que no quería hacer la tarea, ahora que sí estaba haciendo su tarea.

Guía 1: Sí, parece que estaban contentos los niños en el colegio.

Cristóbal: Que nadie le pegaba a nadie.

Guía 1: Claro, no había necesidad de golpearse para jugar.

Camilo: Que no se pelean, no se persiguen.

Renata: También no se gritaban.

Guía 1: Esperen, esperen, tengo otra duda ¿ustedes se han sentido alegres?

Todos: ¡Sí!

Guía 1: ¿Y por qué se han sentido alegres? ¿Qué los hace sentir alegres?

Camilo: Cuando mi mamá no me reta.

Francisca: Cuando mi familia siempre está alegre.

Guía 1: Es bonito cuando la familia está alegre, ¡a mí me encanta eso!

Renata: Es que a veces me siento feliz por ninguna razón...porque sí no más.

Guía 1: ¡Mejor! Que más entretenido que estar feliz porque sí.

Valentina: Cuando estoy con mi mamá y con toda mi familia junta, cuando vamos a pasear...cuando vamos a viajar... ¡por todo!

Guía 1: Coni ¿Cuándo te sientes alegre tú?

Constanza: Por todo... sí, por todo.

Juan Pablo: Cuando jugamos a las cosquillas

Cristóbal: Es que tía yo tengo dos cosas, una es cuando celebro la navidad con toda mi familia y mis primos...y cuando juego con mis videojuegos.

Guía 1: Y el Matías, ¿Cuándo se siente alegre?

Matías: Siempre.

Maythe: Yo todos los días y todo el día.

Guía 1: Y el Aquiles ¿Cuándo se siente alegre?

Aquiles: Cuando juego a la pelota con mis amigos.

Guía 1: ¿Y qué cosas los hacen sentir alegre en el colegio? Que no sea solamente con los compañeros, con otras personas también.

Constanza: El que me saque buenas notas me da ¡alegría!

Camilo: Hacer las tareas.

Guía 2: ¡Qué bueno que el Camilo se alegre de hacer sus tareas! Muy bien.

Valentina: Cuando juego con todas mis compañeras y no peleamos.

Francisca: Cuando yo juego siempre con mi primo...

Guía 1: ¿En serio? ¿Y juegas con tu primo en el colegio?

Francisca: No, en la casa de él.

Guía 1: Pero, Francisca, estamos hablando del colegio.

Cristóbal: Cuando hago nuevos amigos.

Juan pablo: Cuando hago demasiados nuevos amigos. Es que algunas veces, algunos días, aparecen los amigos, muchos, y otros días desaparecen.

Guía 3: ¿Cómo desaparecen?

Juan Pablo: O sea, los pierdo.

Guía 1: O sea, haces amigos y luego los pierdes, pero cuando haces más amigos ¿estás más feliz?

Juan Pablo: ¡Sí!

Guía 1: Ahora entiendo todo.

(Corporalización)

Guía 3: Ya, ahora quiero que por favor se sienten ¿Qué parte de su cuerpo era la que más se movía al estar alegres?

Constanza: Mis brazos.

Valentina: Felicidad y sentía la felicidad en mis pies.

Guía 3: ¿Y por qué crees tú que sentías la felicidad en los pies? ¿Qué es lo que te hacía sentir felicidad?

Valentina: Porque estábamos bailando y moviendo nuestro cuerpo y eso me producía felicidad.

Constanza: Yo sentí mi cuerpo que se movía mucho y tenía mucha alegría y me alegraba más cuando giraba.

Maythe: En mi cuerpo sentía alegría y felicidad y la parte que más me gustó fue cuando girábamos.

Matías: Se veía divertido y eso me producía felicidad.

Guía 3: Y eso te daba alegría...Y ¿cómo estaba tu carita? ¿Cómo se sentía tu carita?

Matías: Nada.

Guía 3: Pero, ¿sentías que estaba así como tensa la cara o sentías que estaba así como con los músculos más estiraditos?

Matías: Sí.

Guía 3: Así lo sentías ¿Relajada?

Matías: Sí.

Juan Pablo: Yo sentía de todo.

Guía 3: A ver, cuéntame ¿En qué parte de tu cuerpo sentías más lleno de alegría?

Juan Pablo: Cuando girábamos.

Guía 3: ¿Qué parte de tu cuerpo se movía cuando girábamos?

Juan Pablo: Es que se movía mi cuerpo, mi cuerpo completo.

Cristóbal: Yo sentía saltar sin parar y bailar sin parar.

Guía 3: ¿qué te produce alegría? ¿Por qué te produce tanta felicidad hacer eso?

Cristóbal: Porque me acordé de cuando estoy mi familia con todos mis primos en Navidad celebrándola.

Francisca: Sentía amor y lo que más se movía era mi cabeza.

Guía 2: La cabeza estaba vuelta loca.

Camilo: Mi cuerpo.

Guía 3: Y ¿qué sentías en tu cuerpo?

Camilo: Mucha felicidad.

Guía 3: Y ¿Por qué te hacía sentir felicidad? ¿Qué te hacía producir esa felicidad?

Camilo: Porque estábamos jugando.

Guía 3: Y tú, Aquiles ¿cómo te sentiste?

Aquiles: Feliz, porque me hizo recordar cuando estoy con mi familia y amigos.

Guía 3: Y yo les hago una pregunta ahora. Esa felicidad pareciera ser súper sencilla, o sea cuando jugamos pareciera que siempre vamos a ser felices, pero yo les hago una pregunta ¿Qué momentos cuando yo estoy en la sala de clases y no estoy jugando, no estoy saltando me podrían producir esa misma alegría? A ver pensemos.

Constanza: Aprender

Guía 3: ¿Aprender te produce alegría?

Valentina: Hacer las tareas bien.

Guía 3: ¿Pero “que hagas tus tareas bien” ó que la profesora te diga “Valentina, lo hiciste muy bien!”? A lo mejor la profesora no te dice nada y tu tarea te queda súper bien pero te queda para ti... ¿De qué manera te sientes más feliz? Cuando la profesora.

Valentina: Las dos cosas.

Guía 3: Ahora yo les pregunto, ¿Será bueno sentir esa alegría en el cuerpo?

Todos: Sí.

Guía 3: Ahí, parece que estamos todos de acuerdo...y ¿por qué? A ver, ¿quién me cuenta por qué sería bueno sentir esa alegría en el cuerpo?

Fran: Para que así nunca tengamos rabia y no nos sintamos tristes.

Valentina: Es esa alegría de todos los que están enojados y que todos los días deberían estar contentos.

Guía 3: Tú dices, así como ayer decíamos que quizás cuando teníamos rabia, era mejor que yo sólo tuviera rabia con la persona que me había hecho algo pero no con el resto, pero con la alegría como que la contagio, si yo estoy alegre puedo contagiar a los demás. Pero ¿es bueno contagiar a los demás de mi alegría?

Todos: Sí.

Constanza: Es que si yo estoy alegre y otro está triste, es necesario compartir la alegría, para que el que está triste pueda ser feliz.

Guía 2: Ayudar a los que están tristes a través de la alegría.

Renata: Es que yo a veces también me siento feliz por...ehh...Yo...Porque mi mamá a veces me felicita porque me saco buenas notas...

Guía 3: ¿para ustedes es importante sacarse una buena nota es importante?

Todos: Sí.

Guía 3: Pero, por ejemplo, si yo estoy muy alegre y de repente me entregan una prueba que no es una muy buena nota ¿vale la pena ponerse triste porque me saqué una mala nota?

Todos: No.

Camilo: Depende, si estudió.

Guía 3: Pero por ejemplo, yo estoy feliz, estoy alegre y de repente llega la profesora, me entrega la prueba y me saque una mala nota ¿yo me debería sentir triste o me debería sentir alegre?

Todos: Sentir alegre.

Camilo: Porque estudió.

Valentina: Pero no importan tanto esas cosas cuando te sacas malas notas, sólo algunas cosas son para estar triste...mi tata también me felicita cuando a veces me saco un 5, un 6 o un 7... igual me felicita porque igual son como buenas notas.

Francisca: Y eso es porque yo estudié, y eso es porque así yo estudio

Guía 3: Chicos, recuerden que así como decir ayer que la rabia era importante sentirla en el cuerpo porque así la expresábamos, la alegría también es importante que la expresemos. A veces, hay personas que están alegres pero no les gusta demostrar, la alegría también es importante de expresar para que el otro vea de que sí me hizo feliz, quizás con que hoy día tu me saludaste y me diste un beso, a mi eso me puso muy contenta y eso algo muy sencillo...entonces yo lo expreso, y también le expreso a la otra persona que me hizo feliz, con solamente decirme “Hola, Aquiles ¿cómo estay? Con solamente eso, entonces yo tengo que saber cómo expresar la rabia, también como expresar la alegría, además como decía muy bien la Valentina, la alegría es importante también para contagiar a los otros y como decía la Coni, ayudar a los demás quizás cuando estén tristes. Ya, entonces, tengo una última pregunta,

cuando yo estoy muy triste y llega una persona y simplemente me hace así (soba la espalda) y se va ¿qué queda en mi cuándo esa persona simplemente me hace así y se va? no me habla, no me dice nada, piensen ustedes en eso. A ver, ¿Maythe?

Maythe: Ehh...felicidad, porque estaba triste...y me hace eso.

Guía 3: O sea, tú te sientes feliz si alguien te toca, así ¿con simplemente tocarlos?

Maythe: Si, porque si está feliz me contagia.

Constanza: Triste, porque siento que él se escapa de mí, me toca y se escapa de mi.

Guía 2: Te sientes más triste, o sea a ti ¿te gustaría que se quedara contigo?

Constanza: Si.

Valentina: Es como que me toca y ya me contagié de felicidad y ahora puedo estar contentita, porque me contagió de la felicidad.

Renata: Triste, porque cuando... si me hace así solamente es como que me está saludando, porque me toca nada más.

Guía 3: ¿Y eso no es suficiente para ti?

Renata: No.

Francisca: Es tristeza porque si él me toca así, así, es que él no me habla y es como que a mí, me siento triste.

Guía 3: A ver, Aquiles, tú, ¿qué pasa en el ejemplo? ¿Cómo te sientes tú?

Aquiles: Triste.

Guía 3: ¿Triste? ¿Por qué?

Aquiles: Porque se va, me deja sólo y se va.

Camilo: Alegre.

Guía 3: ¿Por qué Camilo?

Camilo: Es que, porque... me pasó la alegría.

Guía 3: Te traspasó alegría, aunque sea pequeñita para ti es suficiente ¿y a ti Cristóbal?

Cristóbal: Alegría, porque yo sé que es su forma.

Guía 3: Mati ¿qué sentirías tú?...si tú estás triste y yo te hago así y después me voy.

Matías: Mmm...mal.

Guía 2: ¿Te sentirías mal? ¿Por qué te sentirías mal Matías?

Matías: No lo sé.

Guía 3: No lo sabes, ¿te gustaría que esa persona se quedara más rato contigo?

Matías: Sí.

Guía 3: Ok, gracias Matías, ¿Juan pablo?

Juan Pablo: Bien, porque cuando estás feliz me contagia y me hace que esté muy feliz.

Guía 3: ¿Ven, niños? Nosotros tenemos que expresar esa alegría, para demostrarle al otro de qué manera yo me siento suficientemente feliz y para otras personas no me siento tan feliz por algunos actos, acá todos tenían opiniones distintas, a algunos les parecía feliz, para otros no era tan suficiente, otros preferirían que se quedara esa persona más rato conmigo. Es importante que nosotros expresemos esa alegría para que el otro sepa cuán suficiente me hace feliz y poder trabajar juntos para hacernos más alegres, ¿quedó claro eso?

Guía 1: Yo tengo 2 cosas que decir, primero ¿qué necesitarían los niños a los que esto los deja tristes? ¿Qué necesitarían ustedes cuando esa persona les hace así no más? ¿Qué necesitarían...que los abracen, que se queden con ustedes, que les digan algo...?

Guía 2: ¿Que los escuchen?

Francisca: Que me digan algo...

Guía 3: Que te digan algo, ¿algo cómo qué?

Francisca: Como...no te sientas triste.

Vale: Como que me digan “yo te voy a acompañar a todas partes cuando tú te sientas triste”.

Constanza: Que me escuchen.

Guía 2: ¿Para ti es importante que te escuchen?

Constanza: Sí.

Camilo: Que se quede conmigo.

Guía 1: Que se queden contigo, también. El Aquiles también dijo que le daba tristeza ¿qué necesitarías tú para que no te de tristeza, para que te de alegría?

Aquiles: Que me dieran abrazos.

Guía 1 Que te dieran abrazos, ¿Quién más dijo que se sentiría triste?

Guía 2: El Matías ¿qué necesitarías para que te sientas alegre?

Guía 3: ¿Que se quedara un ratito más contigo? ¿O que te abrazara? ¿O que te escucharan como a la Coni? ¿Cuál de todas esas cosas?

Matías: Mmm...todas.

Guía 1: Ya...Yo tengo otra pregunta...ahh me falta la Coni perdón, dime...

Constanza: A mí me gustaría que me den las gracias por lo que hago, sino me siento mal.

Guía 1: Y ahora ¿cuál es la persona más alegre que conocen? A ver...aquí les voy a preguntar a todos, yo quiero que todos me diga, ¿Maythe?

Maythe: Santa Claus.

Guía 1: No pues, pero una persona así de la realidad...que ustedes vean todos los días o algo así, pues.

Guía 2: De sus familias, del colegio...

Maythe: yo, mi familia

Guía 1: Mati ¿cuál es la persona más alegre que conoces?

Matías: mmm.

Guía 3: o puede ser una persona de la familia y otra del colegio...por ejemplo, en tu familia ¿Quién es el más alegre?

Matías: ¿Mi mamá?

Guía 3: ¿Y acá en el colegio?

Matías: ¿El Camilo?

Guía 1: El Camilo es muy alegre. Juan Pablo, y tú ¿quién es la persona más alegre en tu familia?

Juan Pablo: Mmm...mi hermana.

Guía 1: Tu hermana, ¿Y en el colegio? ¿En el colegio quien es más alegre?

Juan Pablo: Mmm...el Ignacio.

Guía 1: El Ignacio...y las profesoras ¿no son alegres?

Juan Pablo: Mmm...También.

Cristóbal: Mi primo Tomás.

Guía 1: Tu primo Tomás...y ¿en el colegio?

Cristóbal: Mmm...el Christian, mi amigo.

Aquiles: Mi hermano.

Guía 1: Tu hermano, ¿y acá en el colegio?

Aquiles: El Renato.

Guía 1: ¿Camilo?

Camilo: Acá en el colegio ustedes (Marcela, Kaviria y Valentina).

Guía 2: ¿Nosotras somos alegres?

Camilo: Y en mi casa es...mi mamá.

Francisca: Mi prima Doris.

Guía 2: Ya...tú prima Doris en la casa, ¿y en el colegio?

Francisca: La Renata.

Guía 1: Renata, en la casa ¿Quién es la más, más, más alegre de todas o de todos?

Renata: Mi mamá.

Guía 1: Mmm...parece que todas las mamás son alegres y los papás no tanto, ya ¿y en el colegio Renata?

Renata: Es que mi papá no vive conmigo.

Guía 1: Ahh ¿Y en el colegio quién es más alegre?

Renata: La Francisca.

Guía 1: Vale ¿Quién es más alegre en la casa?

Vale: Mmm....cuando estoy con toda mi familia en Navidad

Guía 1: Pero ¿quién?

Guía 3: Una persona.

Valentina: Mmm...mi papá.

Guía 1: Bien, por fin un papá alegre, ¿y en el colegio?

Valentina: La Coni Mora.

Constanza: Mmm...de mi familia, mi papá también y en el colegio la Valentina Cádiz.

Guía 3: Mmm...yo quiero preguntar algo, pero primero todos recordemos cuando estábamos en el kínder, piensen, recordemos, hagamos que estamos en el kínder...a ver cerremos los ojitos y recordemos qué hacíamos el año pasado en kínder, estábamos con las tías...

Guía 2: vamos en el kínder, cualquier kínder.

Guía 3: En el patio de allá, o tal vez en otro colegio.

Guía 2: O en el jardín.

Guía 2: Quizás teníamos otros compañeros, quizás los mismos, teníamos más tías quizás, piensen en eso y quiero que me respondan dónde se sentían más alegres, si en ese lugar del kínder donde quizás jugábamos, hacíamos tareas con lápices de colores ¿en ese lugar o en el primero? En el primero que está hoy día acá, con la Tía Doris, quiero que abran los ojos y me responda esa pregunta... ¿Camilo?

Camilo: Me sentía más alegre en el kínder.

Guía 3: ¿por qué?

Camilo: porque tenía muchos amigos...

Guía 3: ¿Y te gustaba más hacer las tareas en el kínder o en el primero?

Camilo: En el kínder, porque ahí hacíamos cosas divertidas...Además de...cosas para dibujar...

Guía 3: Mmm...Era más entretenido, ¿Valentina?

Valentina: En el kínder porque nos pasaban una hoja y nosotros podíamos pintar con tempera

Francisca: Es que ahí había juegos y en el primero no hay juegos

Constanza: Ninguno...me gustan los dos.

Guía 3: ¿Ninguno de los dos?

Constanza: Es que me gustan los dos.

Varios: ¡A mí también!

Guía 3: ¿Juan Pablo?

Juan Pablo: Igual me gusta todo.

Matías: Los dos.

Guía 3: Pero ¿Qué te hacía más alegre estar en el kínder o en el primero?

Matías: En el kínder.

Guía 2: ¿Y por qué crees tú que te sentías más alegre en el kínder?

Matías: No sé.

Guía 3: Pero quizás la tía era más simpática ó a lo mejor tenían más tiempo para jugar.

Matías: ¡Sí, eso! y porque...

Guía 1: ¿Y por qué hacías tareas muy entretenidas?

Matías: Si, muchas.

Guía 3: Muy bien, ¿Cristóbal?

Cristóbal: El kínder y el primero, porque la Tía Doris hace chistes y la tía Claudia también hacía chistes.

Guía 3: Aquiles ¿y tú?

Aquiles: En los dos, porque cuando estaba en kínder estaba con mi amigos y ahora también.

Guía 3: Y por ejemplo con las tareas ¿Cuáles eran más entretenidas? ¿En el kínder o el primero?

Aquiles: En el kínder.

Renata: En los dos, porque en el kínder hay juegos y aquí hay más espacio para jugar.

Guía 2: Y la tía, por ejemplo, ¿te gustaba más como te trataba la tía del kínder o la de primero básico?

Renata: La del primero.

Guía 2: ¿Y por qué?

Renata: Porque sí

Valentina: Y a mí también me gustaban los juegos...

Guía 3: Les hago una última pregunta... ¿les gustaría volver al kínder?

Todos: (algunos) ¡Siii! (otros) ¡Noo!

Guía 3: ¿O les gustaría pasar al segundo?

Todos: (algunos) ¡Siii! (otros) ¡Noo!

Constanza: A mí no me gustaría regresar al kínder de nuevo, porque repetiríamos las tareas y también repetiríamos los juegos y yo no quiero más juegos.

Varios: Yo sí quiero pasar al segundo.

Guía 3: A ver escuchemos a la tía Marcela que tiene algo que decir.

Guía 2: Se acuerdan que ayer que teníamos rabia, que nuestro cuerpo estaba apretado, que nuestros músculos se apretaban, que me dolía la cara, hoy día cuando estábamos alegres ¿sentimos lo mismo?

Todos: ¡Nooo!

Guía 2: ¿Cómo está el cuerpo ahora?

Todos: ¡Feliz! ¡Suelto!

Guía 2: Esta livianito, no me pesa, no me duele nada... (Varios niños conversan a la vez)

Guía 3: Escuchemos a la tía Marce...

Guía 2: Escúchenme un poquito porque ahora vamos a hacer algo, como nuestro cuerpo ahora esta liviano, tiene ganas de trabajar y de hacer cosas, con estos papeles lustres y estos palitos, vamos a hacer algo que nos haga felices, podemos hacer una cara feliz.

Valentina: Un corazón.

Guía 2: Un corazón ó algo que pueda hacer feliz a otra persona.

Guía 3: Sí, puede ser algo para regalársela a alguien.

Guía2: Alguien que a lo mejor está triste y necesita un poquito de alegría.

Constanza: A una amiga.

Valentina: ¡También!

Guía 2: A ver cómo lo podemos hacer ¿a alguien se le ocurre?

Valentina: Yo puedo hacer un corazón con una carita feliz.

Guía 2: Y como no tenemos tijeras...tenemos manos y dedos.

Varios: ¡Yo si tengo!

Guía 2: Bueno, los que tienen en el estuche las usas pues, aquí hay papeles.

Valentina: ¡Pueden hacer más de uno!

(Tiempo para realizar la actividad, con música de fondo)

(Exposición de los trabajos)

Camilo: Este es para mi mamá y esta es una carta para mi mamá y mi papá.

Guía 2: Que dice te amo, además.

Guía 1: ¿Pero yo quiero saber por qué crees que eso le va a provocar felicidad a tu mamá?

Camilo: Porque mi mama siempre me ama.

Guía 1: Entonces tú dices, que si le dices que la amas también le va a entregar alegría ¿Fran?

Francisca: Este es un abanico de la paz, el abanico del amor y este es un cartelito.

Guía 3: A verlo ¿qué dice?

Francisca: Renata

Guía 2: ¿Y tú crees que con eso ella se va a poner alegre?

Francisca: Si...

Guía 2: Renata ¿qué hiciste tú?

Renata: Un cartel que tiene un corazón y dice Fran.

Guía 2: ¿También vas a hacer feliz a la Fran con ese cartelito?

Renata: Sí.

Vale: Hice corazones para hacer amigos y se lo doy a la Coni Mora.

Guía 2: Se lo vas a dar a la Coni, ¿debe secarse primero (el pegamento) o está seco?

Valentina: Se está secando ya...

Guía 2: ¿Y qué crees que va a sentir la Coni?

Valentina: Felicidad, porque pude hacer uno solo de esos

Guía 2: Coni ¿tú qué hiciste?

Constanza: Hice...esta...Es un collar de la paz y hice un cartel de la paz, pero aun no he terminado y lo voy a hacer es para todo el curso y este también.

Guía 2: ¿Y tú crees que tus compañeros como se van a sentir con eso?

Constanza: Bien, se van a alegrar.

Maythe: Es una carita feliz para la Coni.

Guía 1: ¿Por qué una carita feliz, Maythe?

Maythe: Para la alegría y aquí tengo otro que dice alegría para la Valentina Cádiz

Vale: Porque yo soy muy graciosa...

Todos: (Ríen).

Maythe: Este que dice amistad para la Fran, este que tiene el signo de la paz...para la Renata , este que tiene una mariposa para ti (Kaviria), este para usted que tiene un corazón (Marcela) y este es para la tía Vale-

Guía 2: Maythe ¿qué te pasó a ti cuando hiciste estos dibujos?

Maythe: Me sentí feliz.

Guía 2: ¿Y esperabas que las personas que lo recibieran se sintieran igual?

Maythe: Sí.

Guía 1: Yo me sentí feliz.

Valentina, Constanza, Francisca, Renata: ¡Yo también!

Guía 2: Juan Pablo ¿qué hiciste tu?

Juan Pablo: Una fogata de la paz.

Guía 1: ¿Y para quién es esa fogata de la paz?

Juan Pablo: Es para mi hermana y las tías.

Guía 1: ¿Y por qué una fogata? ¿Por qué una fogata? ¿Por qué pensaste que una fogata podía dar alegría?

Juan Pablo: No sé, sólo se me ocurrió.

Francisca: Nos faltó malvavisco.

Camilo: ¡Sí, para la noche!

Guía 3: No sé, yo pienso que a lo mejor el fuego te da así como un poco alegría, el color...no sé

Juan Pablo: Me gusta.

Camilo: Tía, una fogata es como el sol...

Guía 2: Además cuando uno se reúne frente a una fogata es un momento de alegría porque uno está cantando, comiendo *marshmallow*

Guía 1: ¿Y el Mati?

Matías: Es un libro.

Guía 3: ¿Es un libro? Yo quiero verlo.

Guía 1: Muéstraselo a la tía Kavi para que lo vea.

Guía 2: Para que lo veamos todos.

Guía 3: Y cuéntame ¿por qué ese libro va a entregar alegría, crees tú?

Matías: No lo sé.

Guía 3: ¿A ti te produjo alegría hacer ese libro?

Matías: Sí.

Guía 3: ¿Y para quién es Mati? ¿A quién le quieres entregar alegría?

Matías: Eh... es para mi mamá.

Guía 1: Para que se alegre tu mamá, ¡muy bien!

Guía 2: Cristóbal ¿y tú?

Cristóbal: Mmm... hice esto...son las "M" del amor...

Guía 3: ¿Las M del amor? ¡Te pasaste!

Camilo: La M de *McDonald*.

Cristóbal: Es una M de mi mamá, de mi hermana y de mi papá.

Guía 3: ¡Qué hermoso, lo encuentro maravilloso!

Guía 1: ¿Y el Aquiles? ¿Ese para quién es? Está súper creativo.

Aquiles: Es para mi mamá.

Guía 1: ¿Y por qué un corazón?

Aquiles: Para que se alegre.

Guía 1: ¿Y por qué se va alegrar si tiene un corazón?

Aquiles: Para que sepa que yo la quiero.

Taller III: Miedo

NT2

Guía 1: ¿Qué sintieron cuando vieron esas imágenes?

Todos: Miedo, miedo, miedo.

Guía 1: ¿Todos sintieron sólo miedo?

Fernanda: Me desmaye con la sangre.

Benjamín: Cuando había sangre, eso era manchas.

Guía 1: ¿En qué momentos sentimos miedo?

Benjamín: yo sentí miedo cuando vi las manchas.

Fernanda: Con el viejo del saco.

Guía 2: ¿Cerreemos los ojos, pensemos en que momentos de la vida en la casa y en el colegio nos produce miedo?

Fernanda: Películas de terror.

Flavio: Las películas de terror, arañas.

Máximo: La oscuridad.

Benjamín: Cuando...

Flavio: Dijo que vio una película de terror.

Matías: Nada, la oscuridad, estar solo.

Fernanda: Yo sé porque a todos nos da miedo la oscuridad, porque la oscuridad es como la penumbra, la oscuridad que hace que hay reflejo, dar miedo los arboles, la noche un bosque.

Guía 2: ¿En qué momentos se sienten solos?

Javiera: Cuando entra a mi casa.

Guía 2: ¿Aquí en el colegio te dan miedo?

Benjamín: Cuando me pierdo aquí en el colegio.

Renata: Me da miedo ir al baño sola, no hay nadie en el baño y abren y cierran las puertas.

Guía 2: Ahora hablando de cosas más reales ¿A quién le da miedo que lo castigue la profesora?

Fernanda: no, porque yo merezco ese castigo por adentro.

Máximo: me da miedo ir al baño solo, porque se me aparecen unos niños jugando a la pelota haciéndole cariño a un perrito. Es un perro muerto.

Guía 3 ¿Algo que les de miedo con los papás, o en la casa, cuando los papás pelean?

Javiera: Cuando me pegan.

Guía 3 ¿por qué te pegan?

Javiera: Hay algunas veces que yo quiero andar en bici.

Guía 3: ¿Por eso te pegan?

Javiera: Si.

Roberta: Estar sola en mi pieza.

Guía 3: ¿Y en el colegio? ¿Y en cuándo las tías se enojan?

Vallolet: Con los papás, me da miedo cuando me pegan con la correa.

Guía 3: ¿Por qué te pegan con la correa?

Vallolet: Porque me porto mal con mí hermano.

Guía 3: ¿Claudio?

Claudio: Me da miedo la oscuridad.

Guía 3: ¿Y con los papás? O ¿con la profesora?

Todos: ... no.

Guía 3: ¿Alguien le produce miedo pasar al primero?

Benjamín: Si porque no sé hacer las pruebas.

Claudio: No, porque te pueden retar.

Máximo: Me da miedo empezar a leer, llegar sin leer a primero.

(Dibujan la habitación del miedo)

(Muestran su dibujo y que cosas que le den miedo)

Roberta: Guardo el miedo en una puerta, y tiene dos círculos tiene el miedo.

Guía 3: ¿Qué miedos?

Roberta: Miedo a todas las cosas de... a todos los secretos de los miedos.

Vallolet: Me da miedo los espíritus que mi abuelo y mi abuela murieron, me da miedo cuando se me aparecen, me da miedo cuando estoy en el bosque solo.

Claudio: Hice dos trampas porque iban subiendo otros miedos, un barco fantasma, una bandera de fantasma, los pinos... tiene trampas invisibles.

Guía 2: ¿Para qué son las trampas?

Claudio: Para que se mueran los malos, lo que me asustan.

Javiera: Aquí hay una persona en mi casa que no conocía y me da miedo, y cuando cierran la puerta, me gusta estar con la puerta abierta para que entre el sol, me da miedo que la gente extraña entre a mi casa.

Máximo: Dibuje una puerta en la pared hay huesos.

Guía 2: ¿Qué miedos guardan en esa puerta?

Máximo: Mis miedos...un casco con lágrimas de terror, y aquí en la luna.

Renata: Me da miedo dormir con la puerta cerrada, duermo con mi hermano, me cierran la puerta y vemos oscuro y vemos puros fantasmas, a la oscuridad.

Benjamín: Yo hice una luna y estrellas, arañas, *zombie*, fantasmas, en este tronco hay algo que se puede abrir, y cuando yo lo abro se ve todo lo que da susto, ahí hay un armario que deja mi hermana y lo llena de arañas. Cuando la luna se pone blanca me da miedo.

Flavio: En mi armario yo guardo el miedo, todo lo que me da miedo a mí, los fantasmas y las momias, la luna, las arañas con las telas de araña, el árbol.

Fernanda: Hice tres arboles con cara de terror, aquí una araña con cara de terror, y la luna, río.

Guía 2: ¿Por qué?

Fernanda: Porque hay pirañas, tortugas, mis miedos los guardo... debajo de mi cama en una puerta secreta.

(Coloreamos el dibujo del miedo)

Javiera: Ya no me da miedo la gente que viene a mi casa porque me dijo su nombre.

Renata: Le puse muchos colores y ya no le tengo miedo a nada.

Claudio: A todas las cosas que me daban miedo están felices, igual les hice una trampa.

Vallolet: Y ahora los dos el árbol y el perro se la van a lanzar a ella...

Roberta: Las caras tienen narices de payasos y unas rayas.

Máximo: Estoy en una patineta, con un casco azul lleno de agua, a la puerta secreta le puse rojo, la luna ahora es un sol, y hay un ángel.

Guía 3: ¿Sirve ir a la habitación del miedo?

Algunos: No.

Fernanda: Sí, porque estar ahí un rato, cuando se nos pasa la pena de ahí pasamos a la habitación de la alegría.

Guía 1: ¿Terror y miedo es lo mismo?

Algunos: Distinto.

Claudio: Ver películas solo es terror y estar solo es miedo.

Fernanda: Las películas de terror se hacen con cámara, y las cosas que tenemos en el corazón son más peligrosas.

Benjamín: las películas es distinto a estar solo, las películas la gente se disfraza no es de verdad.

Taller III: Miedo

NB1

Guía 1: ¿Qué habitación te ha gustado más la alegría o la rabia?

La alegría porque estamos más felices.

(Observan imágenes)

¿Qué sintieron cuando vieron las imágenes?

Constanza: Terror.

Renata: susto y miedo.

Francisca: Terror.

Camilo: Terror.

Guía 1: ¿A qué cosas les tienes miedo?

Matías: A nada.

Cristóbal: A las sombras.

Aquiles: Nada me tapo entero en mi cama cuando veo oscuridad.

Guía 1: ¿Aquí en la escuela que les produzca miedo?

Renata: Las pruebas.

Juan Pablo: A salir adelante hablar, disertar.

Aquiles: Profesoras.

Guía 1: ¿Conocen a alguien que este mucho tiempo en la habitación del miedo?

Constanza: yo, vale yo también.

(Dibujando la habitación del miedo)

Guía 1: ¿Qué cosas le dan miedo?

Juan Pablo: Cuando sopla el viento y cosas afuera en la noche.

Constanza: Me da miedo la oscuridad, siento que alguien habla y me duele la cabeza.

Valentina: Sentía que alguien me estaba hablando.

Renata: me dan miedo los ruidos en la noche, cuando veo las sombras de los árboles, la figura que da la sombra.

Francisca: Hice una persona muerta y también los *zombie*, una niña muerta, por las películas de terror que ve mi papá.

Camilo: Me dan miedo las sombras, cuando se revienta un globo, cuando mis hermanas gritan.

Aquiles: Le dan miedo cuando duerme siente gente caminando.

Cristóbal: me da miedo cuando voy a disertar porque veo una persona negra con ojos blanco y una cola larga.

Matías: me dan miedo las sombras, la noche.

Maythe: las arañas, cuando crujen las tablas, la oscuridad y los fantasmas, las telas de araña, la loca, payaso asesino.

(Guardan el lápiz negro y transforman sus miedos con lápices de colores)

Guía 2: ¿Qué puedo hacer para que no me den miedo las arañas?

Algunos: Matarla.

Algunos: Le tira Raid para arañas.

Guía 2: ¿Qué pasa si a esa araña con patines?

Algunos: Va a ser chistosa.

Algunos: Entretenida.

Algunos: Ya no nos dará miedo.

Taller IV: Tristeza

NT2

Guía 1: ¿Que habitación visitamos ayer?

Todos: La del miedo.

Guía 1: ¿era bueno visitar la habitación del miedo?

Fernanda: Si, yo sé, porque así se nos pasa el miedo y convertimos la habitación del miedo en la habitación del chiste...

(Vemos imágenes que introducen el tema de la tristeza)

Guía 1: ¿Qué fue lo que vimos en las imágenes?

Vicente: Vimos un osito triste.

Benjamín: niños tristes.

Renata: Perritos tristes.

Roberta: Estaba toda la gente triste.

Claudio: Gente que se estaba burlando un niño y se sintió triste.

Máximo: Una niña triste.

Guía 1: ¿En qué momentos se sienten tristes ustedes?

Renata: Yo me siento triste en el colegio cuando me da pena porque quiero a mi mamá.

Benjamín: Cuando nadie juega conmigo.

Fernanda: Mi papá se fue a chillan.

Máximo: Me da pena que mi papá me prometió que iba ir al trabajo y nunca volvió.

Vicente: Que mi hermana se fue donde unos primos.

Renata: Extraño a mis abuelitos que se fueron al cielo.

Javiera: Cuando me voy al campo, porque no me gusta dejar la casa sola.

Vallolet: cuando mis hermanos se ponen a llorar.

Benjamín: No, nada.

Roberta: Cuando mi mamá se va al trabajo y vuelve muy tarde.

Claudio: Cuando me voy al campo y dejo a mis papás solos.

(Realizamos la actividad donde contamos una historia de la pérdida de objetos y personas)

Guía 3: ¿Cómo creen que se sintieron esos niños?

Vicente: Me sentí mal.

Roberta: Muy mal, porque perdieron a toda su familia.

Renata: Triste porque perdieron a sus mascotas.

Vallolet: Decepcionados.

Claudio: Triste porque perdieron sus juguetes, amigos...

Javiera: Triste porque se quemó su casa.

(Imaginería)

Guía 2: ¿Cómo está nuestro cuerpo cuando está triste?

Benjamín: Mal

Fernanda: Débil.

(Crear un *mandala* y luego lo comparten)

Vicente: Que se incendie su casa me da mucha pena.

Javiera: El sol está tapado con las nubes, porque en la mañana está así.

Claudio: Hice puras curvas, porque cuando mi papá me cambia la tele me pongo triste, me gustan las curvas.

Vallolet: A mí me da tristeza cuando mi hermano se porta mal.

Renata: Hice una mariposa, como cuando los niños se burlan de mí.

Roberta: Mi mariposa está llorando, porque casi todos los niños se burlaron.

Máximo: Aquí estoy yo triste cuando mi papá se fue.

Flavio: Me da pena que se vaya mi familia.

(Cierre)

Taller IV: Tristeza

NB1

Guía 1: Ya niños, pasamos por la habitación de la rabia, ¿Cómo estaba nuestro cuerpo?

Todos: Apretado.

Guía 1: ¿Nuestra cara?

Todos: Enojada.

Constanza: Y los dientes muy apretados.

Guía 1: ¿Y era bueno quedarse en la habitación de la rabia?

Cristóbal: A veces.

Guía 2: ¿Por qué?

Juan Pablo: Para defendernos de los demás.

Fran: Si alguien te quiere robar algo uno se puede defender.

Guía 3: ¿Hay que estar en la habitación de la alegría?

Todos: Sí.

Valentina: casi todos los días para que estemos alegres.

Guía 2: ¿Y el miedo? ¿Hay que ir a la habitación del miedo de repente?

Renata: Sí, a *halloween*.

Guía 1: ¿Por qué hay que ir a la habitación del miedo?

Constanza: Porque algunas veces me da terror algo.

Guía 3: ¿Es bueno ir a la habitación del miedo, porque todos tenemos miedo de algo, cierto?

Constanza: Sí, un día era chica soñé que todos los *zombies* me perseguían.

Camilo: yo siento que donde duermo es esa habitación porque siempre escucho ruido ahí.

Guía 3: Pero conversamos que si nosotros conocemos nuestros miedos le podíamos hacer dibujitos, caritas felices, nariz de payaso y ya no nos va dar tanto miedo, como las arañas que le hicimos patines.

Guía 1: Ahora vamos a descubrir otra habitación, la que va aquí.

(Observamos imágenes)

Guía 1: ¿Qué vieron ahí?

Maythe: Tristeza.

Camilo: Pena.

Valentina: Es como tristeza y *bullying*.

Guía 1: ¿alguien vio algo distinto a pena o tristeza?

Juan Pablo: Había una pareja que el papá se iba a un lado y la mamá para otro y el niño se quedaba solo.

Guía 1: ¿Y qué cosas les da pena a ustedes? ¿Qué cosas les producen tristeza? A mí las películas de tristeza.

Guía 2: ¿Cosas que les pasen en la casa o aquí en el colegio?

Francisca: A mí me da pena cuando mis conejitos muren.

Maythe: Cuando mi perrito vomita porque no sé que come.

Cristóbal: Cuando mi hámster murió.

Guía 1: A todos les dan pena cosas con los animales, ¿a nadie les da pena cosas con los papás, las familias o el colegio?

Constanza: Cuando no conocí a mi tática abuelo.

Renata: cuando me culpan de una cosa y yo no fui.

Francisca: Cuando vi la película.

Camilo: Cuando escucho una canción.

Aquiles: Cuando murió mi abuelito, el año pasado.

Juan Pablo: Me da pena todo.

Guía 1: ¿Cómo qué?

Juan Pablo: Cuando mi tata se enoja con mi mamá.

Guía 1: ¿A alguien le da pena algo de aquí del colegio?

Valentina: Cuando murió la mamá del Nicolás.

Maythe: Cuando estábamos en la pijamada extrañaba a mi papá. Cuando estaba en la pijamada estaba alegre pero luego mi papá y me quería llorar.

Guía 1: ¿Y ustedes conocen a alguien que pase mucho tiempo este en la habitación de la tristeza?

Juan Pablo: Mi mamá, algunas veces.

Cristóbal: Mi prima Vale.

Guía 2: ¿Y le has preguntado por qué?

Cristóbal: No, nunca le he preguntado, le voy a empezar a preguntar.

Renata: Mi mamá y mi papá se pelean, cuando vienen pelean.

Francisca: Mi abuelito.

Juan Pablo: Cuando me molestan mis papás, siempre me molestan, cuando voy algún lugar me molestan, hacen que me pongan triste, me molestan y me molesta.

Aquiles: Mi mamá.

(Comenzamos a realizar una actividad contando una historia)

Guía 1: ¿Cómo se sienten? ¿Si perdieran todo eso cómo en la historia?

Guía 2: ¿Qué es lo que les daría menos pena perder?

Cristóbal: la tecnología y la pelota.

Renata: También la tele y los juguetes.

Vale: La tele y los juguetes.

Maythe: Lo mismo que la Vale, las cosas tecnológicas me daría lo mismo y mis juguetes me darían pena.

Aquiles: Los juguetes.

Juan Pablo: La tele y los juguetes.

Fran: La tele.

Camilo: Los juguetes y la televisión y mi mascota.

Guía 1: ¿Y lo qué más te dolería perder?

Cristóbal: La familia, la casa y la mascota.

Renata: Mi familia... eh también la mascota, mi hermano, la casa.

Valentina: Perder a mi mamá, a mi Nina es como mi madrina, es como mi segunda mamá, mi mamá real y mi hermana y mi perrito.

Maythe: Los juguetes porque tengo juguetes que tengo de cuando era guagua y mi familia y las mascotas porque son parte de la familia y la casa.

Juan Pablo: La casa mi mascota y mi familia.

Francisca: Mi familia y mis amigos, también mis juguetes.

Aquiles: Perder el *play*.

Camilo: Mi familia mucha pena perder.

(Imaginario) y Corporalización. Luego, dibujan *mandalas*)

Francisca: Yo recordando mi familia, muy triste cuando me quede sin familia.

Vale: Puse cuando me da tristeza cuando hay un niño llorando, mujer llorando.

Renata: Carita triste cuando me iban quitando las cosas.

Cristóbal: Hice un *mandala* que me recordó cuando fui a la piscina de mi prima y me empujaron a la piscina y todos se burlaron de mi.

Camilo: Recordé la paz y el amor, mientras se iba todo lo que iba perdiendo.

Maythe: Que iba perdiendo todas mis cosas, mi familia.

Aquiles: Cuando siento pena, cuando estoy solo.

Juan Pablo: Cuando estoy llorando, me da pena perder mi mascota.

Guía 1: ¿Qué queda en nuestros círculos cuando se fue todo?

Valentina: El amor.

Camilo: el cariño.

Constanza: La pena.

Juan Pablo: Quedan los recuerdos.

Guía 2: ¿Servirá ir de vez en cuando a la habitación de la tristeza?

Camilo: Para poder recordar las cosas que perdemos.

Guía 3: Siempre necesitamos un abrazo cuando nos sentimos tristes.

Todos: ¡Sí!

Constanza: muchos abrazos.

(Cierre)

Taller V: Amor

NT2

Guía 1: Miren la casa del corazón, ¿Cuántas habitaciones hemos recorrido?

Guía: ¿Cuántas hemos recorrido?

Todos: ¡Una, dos, tres, cuatro!

Guía 1: Cuatro habitaciones, ¿a ver cuáles son?

Algunos: Rabia.

Guía 1: La rabia.

Algunos: La alegría.

Guía 1: La alegría.

Algunos: El miedo.

Guía 1: El miedo, ¿Y cuál más?

Algunos: Tristeza.

Guía 1: ¿Están todos de acuerdo con eso?, ¿La rabia, la alegría, el miedo y la tristeza?

Todos: ¡Sí!

Guía 1: ¿Era bueno pasar por la habitación de la tristeza?

Todos: ¡sí!

Guía 1: ¿Por qué?

Algunos: ¡No!

Algunos: ¡Sí!

Guía 3: ¿Pero por qué?

Javiera: Porque...cuando se le pasa la rabia...

Claudio: Cuando se le pasa el miedo, tienen que entrar a la gente como que se asustó mucho,

Guía 1: Ya... ¿Quién más dice que es malo el miedo?, ¿el Claudio?

Claudio: el miedo es malo porque te asusta.

Guía 1: te asusta. Ya a ver quién me da una buena razón de porqué el miedo no es malo.

Fernanda: Yo, es bueno demostrar el miedo, así las personas que te asustan, o te tratan mal, y es bueno demostrarlo, porque así la persona entiende que no te debe asustar y maltratar.

Guía 1: Ya... ¿Pero además el miedo nos permite reconocer que cosa?

Fernanda: el miedo nos permite reconocer la tristeza, y si se nos pasa podemos estar alegres.

Guía 1: Ya, pero si yo voy a la habitación del miedo, ¿Voy a descubrir que cosas?

Todos: Lo que da Miedo.

Guía 1: ¿Y entonces qué puedo hacer?, Vicente, ¿Qué puedo hacer si voy a la habitación del miedo?

Vicente: Es que pueden hacer que, lo oscuro dan miedo con los fantasmas, si hay un cuco con fantasmas van a gritar, por eso así es la habitación.

Guía 1: Es bueno ir a la habitación del miedo también. En la habitación del miedo yo reconozco que cosas me dan susto, que cosas me dan miedo, entonces los puedo hacer dibujitos y los puedo ver de otra forma y así, ya no me dan miedo, súper fácil.

Y la alegría, ¿será bueno ir a la habitación de la alegría?

Todos: ¡Sí!

Guía 1: ¿Por qué?

Máximo: Porque así se pueden reír, jugar y hacer chistes.

Guía 1: Maxi, y si yo estoy alegre, ¿estoy para mí sola o para el resto también?

Máximo: para el resto.

Guía 1: Para el resto también, ¿la alegría se contagia? ¿Benja?

Benjamín: Porque cuando mi hermana esta triste, yo le digo vamos a jugar y se pone alegre.

Claudio: Porque cuando yo voy al circo, ahí me alegro porque nunca había ido.

Guía 1: Roberta, ¿Es bueno ir a la habitación de la alegría? ¿Por qué?

Roberta: Porque nos divertimos más en la habitación de la alegría.

Guía 3: ¿Nos divertimos más en la habitación de la alegría?, y la alegría ¿la compartiremos, o la dejamos para uno solo nomás?

Roberta: La compartiremos.

Guía 3: Vallolet, ¿Es bueno visitar la habitación de la rabia?

Vallolet: De vez en cuando.

Guía 3: De vez en cuando, ¿por qué?

Vallolet: Porque no se debe pasar mucho tiempo, sino se va a poner malo, y los otros se van a poner tristes.

Guía 1: ¿Yo tengo que expresar mi rabia?

Todos: ¡Sí!

Guía 1: O ¿tengo que enojarme así solo? Y que nadie sepa por qué estoy enojado

Algunos: Hay que expresarla.

Guía 1: Y como la expreso, ¿con golpes?

Todos: ¡No!, ¡no!, expresándola.

Renata: Expresándola, diciendo que ya no te peguen, o siendo buen amigo, o explicándole que ya no le gusta.

Guía 1: Exacto, hablando, así es como se deben comunicar las cosas. La tristeza, el miedo, la alegría, la rabia, uno debe conversar. Yo ahora les voy a mostrar unas imágenes para abrir la última habitación. ¿Cuál será?

Todos: ¿Cuál será?, ¿Cuál será?

(Observan las imágenes)

Todos: ¡Uyy! ¡Qué lindo!...chiquitito...-risas-

Guía 1: Ya, al círculo de nuevo. ¿Qué vimos ahí niños?... ¿Vallolet?

Vallolet: Un abuelo andando en caballito con la abuela y con el bebé y el abuelo, y los dos estaban encima del abuelo.

Guía 1: Ya, y el Claudio ¿Qué vio?

Claudio: una niña, con un niño con tiza.

Guía 1: un niño dibujado. Benja, ¿Qué vio?

Benjamín: Vi que...el amor.

Guía 1: El amor vio el Benja, ¿alguien está de acuerdo con eso?

Guía 2: A ver el Máximo, ¿que viste tú?

Máximo: El abuelo con el niño encima.

Guía 2: Pero ¿qué era lo que ellos estaban expresando cuando estaban jugando?, que es lo que sentían, ¿felicidad?

Guía 3: Y ¿qué cosa unirá a esas personas?, porque ellos podrían estar separados, podrían estar cualquiera por su lado, pero hay algo que los une, ¿qué será?

Todos: El ¡amor!

Guía 2: Quizás pueden estar alegres, porque así yo puedo estar en una foto sola y estar alegre

Guía 1: Pero hay algo que los une, ¿Qué será?, porque en ninguna había una persona o un animalito solo, o ¿sí?

No.

Guía 1: En todas había un ser vivo al lado, ¿Por qué había un niño con un árbol?, ¿Y un árbol qué es?

Todos: ¡Ser vivo!

Guía 1: Y la estaba cuidando...el amor, y ¿ustedes sienten amor?

Todos: ¡sí!

Algunos: Por mi mamá.

Fernanda: Y yo por mi corazón.

Guía 1: Por su mamá. A ver, ¿por quién sientes amor tú Javi?

Javiera: Por mi hermano.

Guía 1: Por tu hermano, ¿y Renata?

Renata: Por mi familia.

Valentina: Por toda la familia, ¿el Máximo?

Máximo: Por mis hermanos.

Guía 1: ¿Benja?

Benjamín: Por mis papás.

Guía 1: por tus papás. Vicente, ¿por quién sientes amor?, ¿solo por ti?, ¿por nadie más?, ¿no sientes amor por tu papá, por tu mamá...?

Vicente: Y por mi hermana.

Guía 1: Ya, y Roberta, ¿por quién sientes amor?

Roberta: por toda mi familia.

Guía 1: Por toda la familia, ¿Vallolet?

Vallolet: Por toda mi familia.

Guía 1: Por toda la familia.

Javiera: Yo por todos los familiares y seres vivos de toda mi familia.

Guía 1: Tía Marcela, a ¿quién amas tú?

Guía 3: Yo, a toda mi familia, a todos los niños del kínder, a las tías también.

Guía 1: tía Kavi, tu ¿a quién amas?

Guía 2: Yo también amo mucho a mi familia, amo también a la gente que me rodea, amo a los niños que les hago clases, a los compañeros. Y en verdad amo así a los seres vivos, a las plantitas y a los animales, me encantan. ¿Y la tía vale?

Guía 1: Yo, amo a mis papás, a mis hermanos, a mis amigos, a mi pololo, a los niños del kínder, a los del primero, a los animalitos, a los animales igual los amo, a las plantas, como la tía Kavi yo también amo las plantas, yo crecí en un lugar donde hay muchos, muchos, árboles, ya dije a los niños ¿no me escuchó?, mucho amor. Y a ustedes, ¿Quién los ama a ustedes?, ¿de quién sienten el amor a ver?

Fernanda: Yo amo a todos los seres vivos de mi familia.

Guía 1: No mi amor, tú, ¿de quién sientes el amor?, ¿de qué personas sientes amor?

Fernanda: De mi papá, de mi hermano y de mi mamá.

Guía 1: De tu papá de tu hermano y tu mamá. ¿Claudio?

Claudio: De mi papá y de mi mamá.

Guía 1: ¿Vallolet?

Vallolet: De mi papá y de mi mamá.

Guía 1: ¿Roberta?

Roberta: De mi papá y de mi mamá.

Guía 1: ¿Y no sienten el amor de otras personas?, de los abuelitos, ¿no?

Flavio: Yo tía, a mí se me murieron los abuelitos.

Vallolet: A ya, vamos por parte, a ver el Vicente.

Vicente: Por mi primo, por mi mamá, por mi hermana, por mi abuelo, por mi abuela y por mi mamá, y por mi papá.

Guía 1: Todos ellos te dan amor, Benja, ¿quién te da amor a ti?

Benjamín: Toda mi familia.

Guía 1: ¿Toda tu familia te entrega amor? ¿Máximo?

Máximo: Mi mamá, mi papá, mis dos hermanos y mi perro.

Guía 1: ¿También te entrega amor tu perrito?

Máximo: Mi perro también

Guía 1: ¿Renata?

Renata: Mi papá, mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, mis tíos, mis tías, mis primos y mi perrito y mi pececito.

Guía 1: ¿Javi?

Javiera: Mi mamá, mi papá, mi hermano, mi tía, mi primo, y mi tío.

Guía 1: ¡Uyy! tantas personas, que rico que sientan amor de tantas personas. Y en el colegio ¿sienten amor?, ¿sienten que alguien les entrega amor acá en el colegio?

Todos: Las tías.

Guía 1: ¿A ver quién?

Flavio: Siento el amor de todos mis compañeros y las tías.

Guía 1: ¿Qué tías?

Algunos: La tía Vale, la tía Marcela y la tía Paty.

Guía 1: Ya, ¿Quién más? A ver ¿Vallolet?

Vallolet: A mí me dan amor las tías, la tía Gaby, la tía Marcela y la tía Vale.

Guía 1: ¿Y la tía Claudia?

Vallolet: ¡También!

Guía 1: ¿Claudio?

Claudio: Me dan amor las tías.

Guía 1: ¿Todas las tías?, ¿Quién más le da amor alguien distinto?, a ver Javi.

Javiera: La tía Gaby, la tía Vale y la tía Marcela.

Guía 1: ¿Les damos amor?, ¿ustedes encuentran que les damos amor?

Todos: ¡Sí!

Guía 1: Ya, a ver descubramos si es el concepto del amor...piezas, piezas, piezas

(Imaginería)

¿Qué fue lo que sintieron cuando estábamos acostaditos y recibíamos amor?

Renata: Cuando me abrazaba mi mamá.

Máximo: Cuando mi papá me prometió al trabajo y nunca volvió, sentí tristeza.

Guía 1: ¿Pero cuando te sentiste amado?

Máximo: Cuando me hacían cariño en el pelo cuando me acostaba.

Vicente: Amor por mi perro cuando estaba viejito.

Vallolet: Cuando toda mi familia se reía.

Claudio: Cuando mi perro quiere que le haga cariños.

Guía 2: ¿Ahora la misma pregunta pero en el colegio, nos hacen sentir amados?

Claudio: Cuando un compañero me invita a jugar.

Benjamín: Cuando me dejan jugar a una cosa yo me pongo con amor.

Guía 2: ¿Y cuando hacemos las tareas, como nos sentimos?

Vicente: Cuando podemos leer y aprender las cosas que nos estamos enseñando, nos sentimos felices.

Javiera: Nos sentimos con amor porque la tía nos trata con amor y nos sacamos buenas notas.

**Guía 2: ¿Qué pasaría si la tía no nos tratará bien, no nos tratara con amor?
¿Aprenderíamos igual?**

Fernanda: No, porque sería falta de respeto.

Renata: Aprender para que aprendamos a leer y escribir cosas que no sabemos.

No, aprenderíamos igual como la tía que nos maltratara y no nos dejara salir al patio.

Guía 2: ¿Qué sentimos en el cuerpo cuando sentíamos el amor?

Flavio: Yo sentí que toda mi familia estaba conmigo riéndose y vemos películas.

Claudio: Estábamos felices con mis hermanos.

Benjamín: No sentía nada.

Renata: Con todo el cuerpo feliz.

Guía 2: ¿Sentir amor se parece a la sensación de alegría?

Todos: ¡Sí!

Fernanda: Esta feliz el cuerpo, dan ganas de jugar todo el día.

Guía 2: ¿Y qué pasó cuando le dimos el abrazo al compañero?

Roberta: Yo sentí que felicidad y amor.

Renata: Como que me sentía amada.

Vallolet: Me sentía con respeto.

Guía 2: ¿Cuándo alguien vino a darte un abrazo?

Me sentía feliz, me sentía bien.

(Dividir la arena (amor) en los vasos, de familia o escuela)

Guía 3: ¿Quién le puso más arena en la casa?

Fernanda: Yo.

Vallolet: En la casa yo también.

Guía 3: ¿Quien se siente más amado Sólo en el colegio?

Javiera: Yo en el colegio.

Guía 3: ¿Quien se siente más amado en los dos lugares?

Renata: Yo

Máximo: Yo.

Vicente: Yo, también.

Flavio: Yo.

Benjamín: Yo.

Roberta: También yo.

Claudio: Y yo.

Guía 3: ¿En cuál de las habitaciones se sintieron más cómodos?

Flavio: Alegría.

Claudio: Amor

Roberta: Alegría.

Vicente: Amor.

Benjamín: Miedo.

Renata: Alegría.

Fernanda: Alegría.

Javiera: Amor.

Máximo: Alegría.

Guía 3: Lo que aprendimos en todos los talleres, ¿Debemos compartirlo o dejarlo sólo para nosotros?

Algunos: Hay que compartirlo con los demás para darles alegría.

Fernanda: Tenemos que compartirlo con los demás compañeros para que puedan ser felices.

Taller V: Amor

NB1

(Al ser el último taller se preguntará por lo aprendido durante todas las sesiones).

Guía 1: ¿Será bueno pasar por la rabia?

Algunos: A veces.

Constanza: Porque nos ayuda a defendernos.

Camilo: El resto tiene que saber que estamos con rabia.

Guía 1: ¿Por qué?

Juan Pablo: Para que no nos sigan molestando.

Guía 1: ¿Será bueno pasar por la alegría?

Todos: Sí.

Aquiles: Porque no tenemos que estar enojados.

¿Y la alegría es para mí solo o se comparte?

Todos: Se comparte.

Guía 1: ¿Será bueno pasar por la habitación del miedo?

Algunos: A veces.

Renata: Porque a veces alguien nos asusta y ahí está bien.

Guía 1: Cuando vamos a la habitación del miedo podemos reconocer nuestros miedos y ver esto me da miedo pero, si le pongo esto de aquí ya no me daría tanto miedo. Voy descubriendo herramientas para afrontar mis miedos.

¿Y la tristeza, será bueno pasar por ahí?

Valentina: Sí, porque... si se muere alguien te da pena.

Camilo: Sí, porque si nos sentimos con pena nos vamos a la habitación de la tristeza.

(Observan las imágenes)

Renata: Yo creo que es amor.

Guía 1: Renata cree que es amor, ¿alguien cree algo distinto?

Todos: No.

Guía 1: ¿Y qué tipos de amor vimos ahí? ¿Amor a qué cosa?

Constanza: A las mascotas.

Matías: Plantas.

Maythe: Alegría.

Guía 1: ¿Por qué creen que es amor?

Camilo: Porque estaba besando a su abuelo y se subían arriba de de él para jugar.

Constanza: Yo me imaginé en la primera foto que era mi hermanita.

Renata: Porque se daban abrazos y besos.

(Resuelven el rompecabezas)

Guía 1: Hablaron de los tipos de amor, ¿amor a qué puede ser?

Algunos: A la naturaleza.

Algunos: A la humanidad.

Constanza: El amor de mamá.

Juan Pablo: A los hermanos.

Aquiles: el amor de pareja.

Maythe: A los tíos.

Renata: El amor a nosotros.

Guía 2: Y ustedes, ¿cuándo se sienten amados, con qué cosas se sienten amados?

Constanza: Con toda mi familia.

Camilo: Con toda mi familia en la navidad.

Matías: siempre.

Guía 2: ¿Cristóbal, quién te ama a ti?

Cristóbal: Mi familia.

Valentina: Toda mi familia.

Renata: Toda mi familia.

Juan Pablo: Toda mi familia.

Maythe: Toda mi familia.

Guía 3: Y ustedes, ¿a quién aman más?

Maythe: A mi mamá, que esta de cumpleaños.

Juan Pablo: A mi hermano.

Renata: A mi mamá y mi papá.

Cristóbal: A toda la familia, mi mamá, papá y mi hermano.

Matías: mi mama.

Camilo: A mi hermanita.

Constanza: A mi mamá.

(Imaginería)

Guía 2: ¿Cómo se expresaba el amor en tu cuerpo?

Cristóbal: Con ganas, me sentía bien.

Constanza: Me sentía muy feliz.

Camilo: Yo estaba en la alegría y me sentía muy bien.

Guía 2: ¿Qué sintieron cuando comenzaron a abrazar a otras personas? ¿Quién me quiere contar?

Renata: Me sentía con mucho amor.

Juan Pablo: Muy abrazador.

Aquiles: Sentía amor.

Camilo: Alegría y amor.

Guía 3: ¿Ustedes dicen que nuestros cuerpos se sentían livianos, tranquilos y que nos sentíamos bien?

Todos: ¡Sí!

Guía 3: ¿Quién se siente igual de más amado en el colegio?

Ninguno.

Guía 3: ¿Quién se siente más amado en la familia?

Todos: Yo.

Guía 3: ¿En cuál de las habitaciones se sintieron más cómodos?

Camilo: Alegría.

Francisca: Alegría.

Aquiles: Alegría.

Constanza: Amor.

Matías: Amor.

Juan Pablo: Miedo.

Renata: Alegría.

Cristóbal: Amor

Maythe: Alegría.

Valentina: Amor

Guía 3: Lo que aprendimos en todos los talleres, ¿Debemos compartirlo o dejarlo sólo para nosotros?

Camilo: Tenemos que decirles a los compañeros.

Valentina: Hay que compartir lo que aprendimos con las tías.

Juan Pablo: A los papás les vamos a contar lo que aprendimos.

(Cierre)

4. Transcripción *Focus Group*

En el siguiente punto, se exponen las ideas extraídas del *Focus Group* del que participaron los niños y niñas de ambos niveles.

Focus Group

NT2 y NB1

(Los niños y niñas de primero básico recuerdan cómo fue el primer día que llegaron a segundo nivel de transición).

Guía 1: ¿Qué actividades te gustaba hacer con tus compañeros y tías de *kínder*?

Maythe: Cuando llegué al *kínder* me sentí feliz de estar con mis compañeras.

Camilo: Me gustó jugar con mis compañeros.

Guía 1: ¿Y cómo se sentían, llegaron felices, llegaron asustados?

Renata: Con un poco de miedo porque no conocía a nadie.

Juan Pablo: Un poco asustado.

Guía 2: ¿Extrañan alguna actividad que hacían en *kínder*, que no se haga ahora que están en primero?

Camilo: Que habían juegos y ahora no.

Juan Pablo: La materia allá era fácil, pero ahora es más difícil.

Maythe: Antes hacíamos dibujos y acá más o menos.

Guía 2: ¿Y al transitar?, cuando ustedes pasaron de *kínder* a primero, ¿sintieron o notaron algún cambio?

Camilo: Que en el *kínder* había espacio y en el patio había más espacio, pero acá hay mucho más para jugar.

Renata: Habían otras profesoras.

Maythe: Es que en el *kínder* habían juegos.

Juan Pablo: Que en el recreo el lugar era mucho más pequeño y en primero es mucho más grande.

Guía 1: Ahora, otra pregunta, ¿Recuerdan su primer día de clases en primero? ¿Cómo fue ese día?

Camilo: Fue divertido porque empezamos a hacer monitos de papeles.

Renata: Fue divertido, y ya no teníamos miedo porque ya conocíamos a nuestros amigos.

Guía 1: Y a las tías no las conocían, ¿no tenían miedo de conocer tías nuevas?

Camilo: Es que tía, yo conozco a todas las tías.

Juan Pablo: Si tenía miedo pero era como nervio.

Guía 2: ¿Hay algo que les hubiese gustado que pasara ese día y que no pasó?

Juan Pablo: Es que en el *kínder* era un poco difícil la materia de matemática pero en primero es más fácil.

Renata: Que hubiera estado mi mamá.

Guía 2: Estando en primero, ¿cuáles son las cosas que más les gustan del primero?

Camilo: Hacer cosas divertidas con la tía Doris.

Juan Pablo: Hacer tareas divertidas y estudiar mucho.

Renata: Matemática, porque me gusta matemática y ahora está más fácil y antes era más difícil.

Guía 1 ¿Hay algo que les gustaría cambiar del primero: la profesora, la infraestructura u otras cosas?

Maythe: Poner más juegos.

Juan Pablo: Que la tía no se enoje tanto.

Renata: Poner más juegos en el patio.

(Estudiantes de segundo nivel de transición recuerdan su primer día de clases)

Guía 1: Recuerden cómo fue su primer día en el kínder, ¿cómo fue?, ¿quién los vino a dejar?, ¿conocían el colegio?

Vallolet: Cuando llegué al *kínder* hice nuevos amigos y el patio... andaban nuevos amigos. Llegué y encontré sólo un amigo, entonces jugué con él.

Benjamín: Me sentí feliz, no como en el jardín que no dejaban salir al patio nunca.

Claudio: Cuando llegué el primer día al *kínder* me vinieron a dejar mis papás y mi abuelita. Me sentí feliz porque conocí nuevos amigos.

Javiera: Cuando llegué a mi colegio me vino a dejar mi mamá y mi papá. Me sentí feliz.

Guía 2: ¿Les hubiese gustado que es primer día fuese diferente?

Vallolet: Yo quería que el patio estuviera más grande.

Claudio: Me gustaría que hubiera más juegos en el colegio.

Benjamín: Que el patio fuera más grande.

Javiera: Cambiar los juguetes.

Guía 2: ¿Qué actividades les gustaría hacer con sus compañeros y tías cuando pasen a primero?

Vallolet: Cuando pase a primero hay que hacer buenas notas, porque así pueden aprender más y saben más. Me gustaría hacer matemática.

Claudio: Me gustaría hacer muchas actividades, cosas entretenidas.

Javiera: Vamos a estar preparados para hacer muchas, muchas, muchas matemáticas.

Guía 1: ¿Creen que será fácil o difícil aprender en primero?

Vallolet: Más difícil, porque están practicando a leer en primero, entonces si ya llegaron antes que los otros, vamos a saber más leer.

Maythe: más fácil.

Claudio: Leer va a hacer más difícil.

Javiera: Hacer tareas difíciles.

Guía 1: ¿Qué es lo que más les gusta del *kínder*?

Claudio: Escribir.

Maythe: Las actividades de la tía Marcela.

Javiera: Las tareas.

Claudio: Me gustan las tareas de la tía Marcela.

Vallolet: A mí me gusta que la tía era más amable y hacer nuevas tareas para que aprendamos más.

Guía 2: Ahora, los niños del *kínder*, ¿qué consejo le darían a los niños del primero que pasaran a segundo año?

Claudio: Hay que hacer pruebas.

Vallolet: Hay que aprender más a leer y tener buenas notas.

Javiera: Que se porten bien, para que no los reten.

Guía 2: Ahora el primero, ¿qué consejo le darían a los niños de *kínder*? ¿Qué les dirían a ellos que van pasando a primero?

Camilo: Buena suerte.

Renata: Que no los molesten tanto.

Juan Pablo: Que les vaya bien en las pruebas.

5. Imágenes de Talleres de Educación Emocional

Iniciando los talleres



Conociendo la casa del corazón



¿Cuál será la habitación que visitaremos?



Repartiendo las piezas del rompecabezas



Comenzando armar el rompecabezas



Todos tienen una pieza importante



Llegando a la palabra...



¿Cuál es el nombre de la habitación?



Reflexionando sobre la habitación de la alegría ¿Cómo se siente nuestro cuerpo?



Construyendo objetos para regalar alegría

Todos podemos regalar alegría



Nuestros regalos



Reflexionando sobre la habitación de la alegría



Último taller: habitación del Amor

¿Sentimos más amor, en la escuela o en la familia?



La casa del corazón con sus cinco habitaciones

