



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA (CAMPUS MARÍA ZAMBRANO)

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**EL TRATAMIENTO DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA
EXPRESIÓN CORPORAL. PROPUESTA DE TRABAJO.**

Autora: Raquel Blanco Palenzuela

Tutorizado por: Inés María Monreal Guerrero

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado exponemos la importancia que el tratamiento de las emociones tiene en las aulas de la segunda etapa de Educación Infantil. Asimismo, pretendemos mostrar los beneficios que la Expresión Corporal ofrece como disciplina académica para el desarrollo de la Educación Emocional, así como la íntima relación que existe entre ambas, proyectando el valor que todo ello tiene en el desarrollo integral del alumnado.

Todo ello se ve reflejado a través de una propuesta de intervención educativa que consta de un total de dieciséis actividades agrupadas en seis bloques, a partir del desarrollo de las cuales hemos podido llevar a cabo una investigación basada en una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa.

A partir del desarrollo de la propuesta educativa y, por consiguiente, de la investigación, hemos llegado a la conclusión de la importancia y la influencia que la Educación Emocional tiene en el desarrollo de cada uno de los ámbitos que conforman al alumnado, así como la utilidad que caracteriza a la Expresión Corporal como metodología para la interiorización de las emociones por parte de los alumnos.

PALABRAS CLAVE

Educación Emocional, Educación Corporal, Educación Infantil, metodología, intervención educativa.

ABSTRACT

In this Final Degree Project, we expose the importance that the treatment of the emotions has in the classrooms of Pre-Primary Education. We also want to show the benefits of Body Language as an academic discipline provides for the development of the Emotional Education, as well as the close relationship between both, projecting the value that all of it has in the integral development of the students.

All of this is reflected through a proposed educational intervention consisting of a total of sixteen activities grouped in six blocks, from the development of which we have been able to conduct an investigation based on a mix methodology, both quantitative and qualitative.

From the development of the educational proposal and, therefore, of the investigation, we have come to the conclusion of the importance and the influence that the Emotional Education has in the development of each of the areas that shape the students, as well as the usefulness that characterizes the Body Language, as the methodology for the internalization of the emotions by students.

KEY WORDS

Emotional Education, Body Language, Pre-School Education, methodology, educational intervention.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	1
2.- OBJETIVOS.....	2
3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	3
4.- MARCO TEÓRICO	7
4.1.- <i>INTRODUCCIÓN.....</i>	7
4.2.- <i>IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL...</i>	7
4.3.- <i>LA EXPRESIÓN CORPORAL</i>	9
4.3.1.- Introducción	9
4.3.2.- La expresión corporal en la escuela	9
4.3.3.- Fines didácticos de la expresión corporal.....	10
4.3.4.- Distintas manifestaciones de la expresión corporal en el ámbito educativo	11
4.4.- <i>LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL</i>	13
4.4.1.- El concepto de emoción en el ámbito educativo	13
4.4.2.- Las inteligencias múltiples: La importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como facilitadora de la evolución afectiva del alumno.....	14
4.4.3.-La expresión y tratamiento de las emociones en la escuela dentro de la educación infantil	17
5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	20
5.1.- <i>INTRODUCCIÓN.....</i>	20
5.2.- <i>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA</i>	20
5.2.1.- Observación participante.....	21
5.2.2.- Cuaderno de campo	22
5.2.3.- Cuestionario.....	22
6.- METODOLOGÍA O DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	24
6.1.- <i>INTRODUCCIÓN.....</i>	24
6.2.- <i>CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA.....</i>	24
6.2.1.- Contexto	24
6.2.2.-Contexto del aula y características de la misma	25
6.3.- <i>CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO</i>	27
6.4.- <i>DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA</i>	28
6.5.- <i>OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i>	30
6.6.- <i>DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.....</i>	33
6.6.1.- Cuadro resumen sobre las actividades.....	33
6.6.2.- Desarrollo de las actividades	34
6.7.- <i>EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....</i>	38
6.7.1.- Introducción	38
6.7.2.- Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos	39
6.7.3.- Análisis de datos.....	40
7. CONCLUSIONES FINALES.....	49

8. LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
9. ANEXOS	59
9.1.- ANEXO I: CUADERNO DE CAMPO.....	59
9.2.- ANEXO II: CUESTIONARIO FINAL	74
9.3.- ANEXO III: TRABAJOS DE AULA DE LOS ALUMNOS.....	76
9.4.- ANEXO IV: FOTOGRAFÍAS DE LAS INTERVENCIONES EN EL AULA	86

1.- INTRODUCCIÓN

Hoy en día estamos viviendo el tratamiento que, dentro del ámbito educativo, se está dando a los contenidos dirigidos a la expresión artística u otros relacionados con la educación en valores o el currículum oculto. Es por todos sabido el hecho del peso específico de conceptos propios de la lógico-matemática o la lecto-escritura.

A modo de respuesta una realidad educativa de estas características, nos hemos propuesto reafirmar la importancia que tiene el tratamiento de las emociones a partir de la Expresión Corporal en la segunda etapa de Educación Infantil, a través de un documento estructurado, de forma general, en tres partes. La primera de ellas, el marco teórico, a partir del cual hemos dado cabida a un análisis de distintas referencias bibliográficas en las que se trata el desarrollo de la Educación Emocional y la Expresión Corporal en el aula, pudiendo comprender la importancia de las mismas; en la segunda parte del trabajo, se expone la investigación propiamente dicha, todo aquello que hemos podido observar directamente en el aula a partir de una propuesta de intervención educativa, desarrollada en la tercera parte del documento.

De forma específica, este trabajo se completa con el resumen, la introducción, los objetivos, la justificación, el marco teórico, metodología de investigación, el diseño de la propuesta de intervención didáctica, las conclusiones, limitaciones y propuestas de futuro para concluir con las referencias bibliográficas, a través de los cuales se abordará en sus diferentes formas la importancia del tratamiento de las emociones a través de la Expresión Corporal en la segunda etapa de Educación Infantil.

2.- OBJETIVOS

Durante el desarrollo de este trabajo existen una serie de objetivos que se pretenden conseguir a medida que se va investigando, analizando y trabajando el mundo de la expresión corporal y de las emociones en la escuela. Estos objetivos se presentan para dar respuesta al fin para el que este trabajo se desarrolla: valorar la importancia del tratamiento de las emociones a través de la expresión corporal en la segunda etapa de Educación Infantil.

Para que sea posible la consecución de tal fin, los objetivos sobre los que se sustentará el desarrollo de este trabajo de investigación son:

1. Analizar la importancia de trabajar la Expresión Corporal y el tratamiento de las emociones en la escuela con los alumnos de Educación Infantil.
2. Diseñar una propuesta de intervención educativa en la segunda etapa de Educación Infantil.
3. Trabajar las emociones a través de la Expresión Corporal como medio de expresión y comunicación.
4. Favorecer las habilidades emocionales de los alumnos, beneficiando así su desarrollo integral.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Creo en las emociones como motor de la vida, como causa de todo lo que un día decidimos hacer y consecuencia de aquello que sentimos tras lo que hicimos. Creo que las emociones son las encargadas de mover los impulsos, y los impulsos, o la ausencia de estos, es lo que define lo más profundo de cada persona.

Por todo ello, las emociones forman toda una red de aquello que un día fuimos, de lo que ahora somos y de lo que queremos ser, unida cada parte de la misma por las causas que nos hicieron responder de una manera y no de otra y construida a partir de las consecuencias emocionales que obtuvimos.

Las emociones actúan como continuos estímulos en busca de respuestas. Los niños actúan emocionalmente, buscando completar pequeños socavones con caricias, miradas, atención y experiencias vivenciales de las que extraer nuevos aprendizajes y crecer como personas autónomas y seguras de sí mismas.

Creo en las emociones como la base del aprendizaje y del desarrollo de la persona en todos sus ámbitos, así como en la educación como herramienta que permite ambas cosas, crecer aprendiendo. Este ha sido el principal motivo por el cual he decidido llevar a cabo esta investigación.

De la misma manera Gardner (2003) afirmó, hablando de las inteligencias personales, la intrapersonal y la interpersonal (dos de las Inteligencias Múltiples), la importancia que tienen las emociones en las decisiones que las personas tomamos a lo largo de nuestras vidas, estando estas presentes.

Recuerdo como en cuarto de la ESO en la asignatura de Psicología, que elegí como optativa, fue la primera vez que estudié algo que me gustaba de verdad, incluso dejando de verlo como una obligación, percibiéndolo como un hobby de una manera entusiasta, concretamente, estudiando la Teoría de la Personalidad de Freud, la cual no se basaba en lo racional sino en las emociones, en la parte inconsciente de las personas que nos lleva a actuar de determinada manera y cuyo máximo desarrollo se encuentra en la infancia temprana.

Posteriormente, durante mi formación como Técnico Superior en Educación Infantil volví a verme atraída por la asignatura Desarrollo Socio-afectivo en la que se trataban todos los aspectos infantiles relacionados con las emociones.

Y finalmente, inicié el camino para ser maestra, el principio de un sueño, de una auténtica vocación que me permitía condensar todo lo que provoca a mis sentidos, mis ganas de ser y de hacer, trabajar con personas, pero no con cualquier grupo de personas, con aquellas cuya esencia son las emociones y las tienen realmente vivas.

Disfrutaba con cada asignatura de la Universidad de la que se podía extraer algún aprendizaje sobre las emociones de los más pequeños, intentaba extraer del resto algún tipo de vinculación con este tema y obviamente terminé escogiendo para el Trabajo de Fin de Grado "El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Expresión Corporal en Educación Infantil". Sentía la necesidad de descubrir de forma vivencial todo aquello que había visto en los libros y ahora me daban la oportunidad de llevarlo a la práctica, pudiendo desarrollar de la forma más humilde una investigación con el objetivo de demostrar la importancia del desarrollo emocional a través de la Expresión Corporal desde la segunda etapa de Educación Infantil.

Y es que no son solo las cientos y miles de publicaciones y sus autores correspondientes los que dan gran importancia al fascinante mundo de las emociones en la infancia, sino que también este ámbito de desarrollo del niño está recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que se puede leer ya en el preámbulo la consideración que se tiene de la educación como una herramienta para el desarrollo del individuo en todas sus capacidades así como la construcción de su personalidad e identidad personal, es decir, un medio a través del cual desarrollar las capacidades afectivas para conseguir estos fines. Además, se establecen siete objetivos de los cuales cinco de ellos se desarrollan a lo largo de este trabajo y de los cuales emergen el desarrollo de las emociones:

- a) "Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- c) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- d) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- e) Iniciarse en habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

- f) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo." (LOE, 2006, p.19).

Así mismo, aparecen recogidas como funciones del profesorado el desarrollo de la capacidad afectiva en el alumnado y la investigación y la experimentación como métodos de mejora del proceso educativo.

De igual manera, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, así como en la consiguiente normativa educativa autonómica que deriva de ésta, el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, el desarrollo emocional y expresivo corporal surgen tanto en el fin último de la educación como en fines, los objetivos generales y, de igual forma, en cada una de las áreas de la experiencia.

Por otra parte, y centrándonos en la Guía del Trabajo de Fin de Grado, específicamente en los objetivos establecidos para el título de Grado de Educación Infantil, podemos reflejar aquellos que se desarrollan a lo largo de este documento:

- Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa, tal y como se refleja en el 6.2. Contexto y entorno donde se desarrolla la propuesta, así como en el 6.4 Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula.
- Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula, objetivo que se contempla a lo largo del cuaderno de campo, así como específicamente en la actividad cinco "El semáforo de las emociones".
- Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes, la cual se ha llevado a cabo durante el proceso de investigación y se ve reflejado en el cuaderno de campo así como en el progreso que se puede extraer en las distintas actividades.
- Elaborar documentos curriculares adaptados a las necesidades y características de los alumnos, lo cual ha sido realizado posteriormente al análisis del contexto a partir de la propuesta de intervención educativa.
- Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad. Considerando al grupo de alumnos como un grupo heterogéneo, queda de manifiesto a lo largo de la propuesta de intervención educativa cada uno de estos aspectos.

- Colaborar con las acciones educativas que se presentan en el entorno y con las familias, puesto que en todo momento se ha hecho partícipes a las familias y han sido informadas de forma paralela al desarrollo de la propuesta a través del Blog del aula.

Es por todo esto por lo que consideramos que se cumple el objetivo fundamental del Trabajo de Fin de Grado:

...formar profesionales con capacidad para la atención educativa directa [...], elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica que establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 14, impartir el segundo ciclo de educación infantil [...], lograr en estos profesionales la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas de las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo. (p.2)

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- INTRODUCCIÓN

A lo largo de este apartado presentaremos, en un primer momento, una pequeña referencia a la importancia que la música tiene en la Educación Infantil. A continuación, haremos mención a la expresión corporal y su presencia en el aula, recogiendo aspectos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para finalizar, nos centraremos en la cabida que las emociones tienen en el ámbito educativo, la importancia de su tratamiento en el aula y la relación que existe entre estas y la expresión corporal.

4.2.- IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA ESCUELA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La música es un lenguaje universal a través del cual se equilibra el mundo interno y externo del niño, puesto que permite obtener una conciencia corporal tanto introspectiva, mediante la relajación o la concentración, como exteroceptiva, a través de la expresión, adquiriendo de este modo el conocimiento sobre nosotros mismos, nuestras posibilidades y limitaciones.

Tal y como exponen Tomatis, 1963 y 1972; Lecaunet, 1995 (citado por Akoschky, Alsina, Díaz, y Giráldez, 2011) estas capacidades que van emergiendo desde que somos niños tienen su origen, según diferentes estudios, en el vientre materno cuando el bebé aún es un feto y capta diferentes sonidos tanto del interior del cuerpo de su madre como del exterior, siendo capaz, además, de dar respuesta a través de movimientos a estos estímulos. De igual manera, es capaz de diferir la voz de su madre y de su padre de la del resto de personas, etc.

En nuestra opinión, es de esta manera como la música se convierte en un vínculo afectivo-emocional entre el niño y sus padres, por el que este se siente seguro, protegido y plácido, no tanto por el contenido de las palabras, lo cual creemos que se convierte en insignificante a razón de lo que durante nueve meses ha sido su hogar y resguardo, sino por lo que el timbre de voz o la melodía familiar que escucha significan para él.

En palabras de Akoschky et al. (2011) tras el nacimiento la música toma otro papel, también muy importante en el desarrollo del niño, potenciando desde las edades más tempranas el conocimiento de su entorno más cercano a través de una comunicación basada en la expresividad y la creatividad, cuya herramientas son el cuerpo y la voz, así como el centro del aprendizaje en los niños, el juego y el ambiente lúdico. Por otro lado, el desarrollo cognitivo, motriz y emocional también se ven beneficiados con el trabajo de la música, convirtiéndose de esta manera, y a nuestro parecer, en un elemento de desarrollo del niño como individuo autónomo, capaz de sobrevivir en la sociedad en la que vive por medio de la adaptación, así como de mecanismo identificativo, por el que el niño comienza a sentirse miembro de una sociedad concreta.

Asimismo, Pascual (2006) afirma que otros de los beneficios que la educación musical ofrece son el desarrollo del pensamiento divergente, la mejora de la motricidad, la capacidad de expresar y comunicar de forma verbal y no verbal por medio de diferentes manifestaciones, el desarrollo de la representación mental y de las habilidades sociales. Despins (citado por Pascual, 2006) explica que esto es debido al carácter globalizador e interdisciplinar que la formación en este contenido artístico posee, dando la oportunidad al individuo de desarrollarse de manera íntegra, en cada una de sus dimensiones (afectiva, cognitiva, corporal y social).

Nuevamente, Akoschky et al. (2011) refleja en sus palabras cómo la música es un contenido que está presente en todas las culturas, en cada una de las cuales difiere por el significado que tiene pero se asemeja en la importancia y el peso que tiene su presencia en las mismas.

Es por todo esto por lo que consideramos que el lenguaje musical es uno de los cimientos que deben sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas, así como ser considerado en cada uno de los elementos que conforman la programación didáctica, sirviendo de eje vertebrador para la puesta en práctica, ya sea de forma implícita o explícitamente.

4.3.-LA EXPRESIÓN CORPORAL

4.3.1.- Introducción

En este apartado recogeremos la presencia que tiene la expresión corporal en la escuela, así como su aplicación en el aula. Posteriormente, haremos mención a los fines didácticos que esta disciplina persigue, concretando los específicos de la etapa de Educación Infantil. Y para finalizar, reflejaremos algunas prácticas de la expresión corporal que pueden llevarse a cabo en el ámbito educativo.

4.3.2.- La expresión corporal en la escuela

La expresión corporal ha sido definida de tan diferentes formas como autores interesados en este concepto existen. Tras la recapitulación de distintas definiciones realizadas por diferentes autores (Stokoe, 1967; Stokoe y Harf, 1984; De Andrés, 1993; Barrera, 2010; Torrents y Castañer, 2009; y Torrents, Mateu, Planas y Dinusova, 2011) podemos concretar este concepto como un lenguaje universal cuyos fines son la expresión y la comunicación a través del cuerpo, para dar a conocer tanto el mundo interno del individuo como el externo. A partir de esta definición, pensamos que existe una íntima relación entre la expresión corporal y el desarrollo motor y emocional, de tal manera que un avance positivo en uno de estos repercutirá de esta misma forma en los demás, formando así un individuo íntegramente sano.

Uno de los principales aspectos que caracteriza a la expresión corporal es la presencia de esta tanto de forma consciente como inconsciente, existiendo esta primera cuando los individuos tienen la intención de comunicar o expresar algo a los demás, dando significado a lo que sentimos o percibimos en cada momento del mundo que nos rodea o de forma inconsciente en nuestro día a día, desde que nacemos, ante los diferentes estímulos que nos vamos encontrando en nuestro entorno, tal y como afirman De Andrés, (1993) y De Rueda (2004).

Otras características propias de este ámbito son, tal y como exponen Stokoe y Harf (1984) y también explica Arguedas (2004), el progreso de los sentidos de forma exteroceptiva e interoceptiva; el trabajo del tono muscular a partir de la tensión y la relajación; el control del espacio personal, parcial, total y social, y las cualidades del movimiento. También, destaca la existencia de un paralelismo entre las funciones motrices y las psíquicas, de las que la relación entre ambas depende el control personal y la seguridad

que cada alumno tiene en sí mismo. Gracias a estas características, y al trabajo de las mismas en el aula, el niño será cada vez más competente en cuanto a las capacidades expresivo corporales se refiere, al hacerse consciente de las diferentes posibilidades y limitaciones que su cuerpo le ofrece en relación con uno mismo, permitiendo la obtención de seguridad, el desarrollo de la autoestima, el autoconocimiento y la autoconciencia, entre otros; y con los demás, acerca de las habilidades sociales.

Pensamos en la importancia que tiene partir de lo que los más pequeños ya saben. Los conocimientos son como una red que hay que ir tejiendo, o un puzzle que se va armando a partir de las piezas que ya tenemos, tal y como ocurre con los aprendizajes. Para que estos tengan significado y puedan adquirirse deben estar conectados con lo que ya saben para que sean ellos mismos los que recurran a sus aprendizajes previos y puedan construir su propio conocimiento de forma activa sin convertirse en un agente pasivo. Para que esto sea posible creemos en el aprendizaje a través de la experimentación y la vivencia, recogiendo los nuevos conocimientos como recuerdos de una experiencia vivida y no como una casualidad que ha pasado por sus vidas de la cual no tardarán en olvidarse porque no la han dado importancia, obviando así al egocentrismo que caracteriza esta etapa, relegando su papel de protagonistas.

En nuestra opinión, el niño actúa constantemente como agente activo y de forma experimental a través de una metodología lúdica, en la que el juego le permite interiorizar todos los aprendizajes planteados por el mero placer de jugar sin tener un fin concreto en el que puedan sentirse presionados y frustrados por conseguir.

4.3.3.- Fines didácticos de la expresión corporal

Consideramos que la expresión corporal es una disciplina basada en la expresión y comunicación de las emociones surgidas a partir de diferentes estímulos a través de nuestro cuerpo. Se caracteriza por ser global, partir de las experiencias previas de cada individuo, basar su conocimiento en la experimentación, así como por su carácter lúdico. Es por todo esto por lo que podemos hacer mención a los siguientes fines didácticos fundamentados en las palabras de las autoras Barrera (2010) y López (2005), así como en el Real Decreto (2006), quienes recogen los siguientes aspectos mencionados:

- Tomar conciencia del propio estado emocional y ser capaz de expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas de forma desinhibida, siendo capaz de regular los

impulsos y apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional a través de distintos lenguajes.

- Reconocer los sentimientos y emociones de los demás, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y mostrando interés por su conocimiento, favoreciendo así las relaciones interpersonales de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.

Coincidimos con Arguedas (2003) en que el desarrollo de la expresión y la comunicación, así como la conciencia que el niño adquiere sobre su propio cuerpo, se ve favorecido a partir de la expresión corporal, teniendo como resultado un individuo inteligente emocionalmente .

A través de estos fines, tras las palabras de Arguedas (2003) y de acuerdo con Ruano (2003) existe una relación íntima entre la expresión corporal y las emociones, puesto que el movimiento a través del cuerpo es una vía de expresión y comunicación de las emociones y sentimientos. Considera al cuerpo como el principio y el final del mundo emocional interior.

Creemos que la educación emocional y corporal permite al individuo hacerse consciente tanto de sus emociones como de su cuerpo, pudiendo así, controlar aquello que quiere expresar. Esto es posible interviniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con actividades expresivo-corporales que beneficien no solo al ámbito motor, cognitivo y social, sino también al emocional, provocando que el niño desarrolle la seguridad en sí mismo y mejore su autoestima, creando una imagen ajustada y positiva de sí mismo.

4.3.4.- Distintas manifestaciones de la expresión corporal en el ámbito educativo

Desde que nacemos, expresamos y comunicamos nuestras propias emociones, sentimientos, ideas y pensamientos a través de diferentes lenguajes.

Ambos aspectos se caracterizan por una parte innata, que poseemos desde que nacemos, (sollozos que indican hambre, sueño, malestar; expresiones faciales que muestran si una situación está siendo agradable o no; tensión muscular que revela la aceptación o no de una situación concreta, etc.) y otra didáctica, que vamos adquiriendo a lo largo de la vida mediante el aprendizaje experimental y vivencial (mostrar diferentes estados de ánimo con el gesto facial, expresar corporalmente situaciones emocionales concretas como enfado,

sorpresa, alegría, etc.). En un primer momento el agente que cubre esta enseñanza es la familia y después, paralelamente, también la escuela. Una de las primeras revelaciones de expresión y comunicación en el niño aparece a través de la expresión corporal, puesto que en sus primeros años de vida no ha adquirido el lenguaje verbal, es por ello por lo que la escuela deberá velar por el desarrollo de este lenguaje que podrá ser trabajado en el aula a través de diferentes manifestaciones.

De Rueda (2004) y Montávez (2004) señalan como posibles manifestaciones expresivas propias de la expresión corporal las siguientes:

- Juegos infantiles expresivos: procedimiento pedagógico basado en la simbolización, a partir de la cual el niño representa la realidad que le rodea utilizando su propio cuerpo y objetos del entorno a los cuales da un significado diferente (Mateu, 1992).
- Canciones motrices: recurso musical que permite el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices a través del ritmo (Conde-Caveda, Viciana y Martín, 1997).
- Danza: medio a través del cual se expresan, de forma corporal, emociones y sentimientos evocados por una música o ritmo determinados (Fernández, 1999 citado por Vicente, Ureña, Gómez y Carrillo 2010).
- Mimo: representación dramática por medio del cuerpo corporal de una historia encuadrada en un tiempo y un espacio determinado (Cañal y Cañal, 2001).
- Luz negra: recurso cuyo fin es la dramatización de una historia a partir de unas características concretas, como son, el uso de luz ultravioleta, materiales de color blanco o fluorescentes y un espacio totalmente oscuro, que permitirán la visualización de los elementos que brillan en la oscuridad (Del Prado de Pedraza y Torrent, 2006).
- Teatro de sombras: manifestación artística que permite la representación dramática a partir de acciones corporales en las que únicamente se ve representada la sombra, gracias a un telón que oculta al individuo y un foco que proyecta su sombra (Angoloti, 1990).
- Títeres corporales: juego teatral que se caracteriza por el uso de muñecos para la realización de dramatizaciones en las que el actor está oculto de forma parcial o total, dotando a los títeres de vida propia (Angoloti, 1990).

4.4.- LAS EMOCIONES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

4.4.1.- El concepto de emoción en el ámbito educativo

Las emociones son el signo de identidad de los individuos, reflejan externamente el interior de las personas de forma verbal y no verbal. Es por esto por lo que es indispensable la educación emocional, a través de la cual el niño podrá desarrollarse íntegramente en el resto de facetas de su personalidad, puesto que estas están interrelacionadas y lo que ocurre en una de ellas afecta a las demás. En relación a esto, López (2005) explica que estas facetas por las que el niño se desarrolla íntegramente son las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales, justificando de este modo la necesidad e importancia de educar estas últimas en la escuela.

En esta misma línea Gómez (2003) expone la imposibilidad de aislar el ámbito emocional de la razón puesto que ambos están interrelacionados, ya que pensamos según los sentimientos que un estímulo nos provoque y actuamos en consecuencia a este y viceversa. Defendemos la tesis de Ruano (2004) al explicar que "La mayoría de los autores coinciden en señalar que las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio" (p.140).

La educación emocional llevada a la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es sólo un contenido teórico sino que desarrolla la capacidad de expresión y comunicación de forma procesual y actitudinal, tal y como expone López (2005), de manera que la base metodológica sobre la que esta se sustenta es la experimentación y vivencia personal de forma autónoma por parte del niño, el cual tendrá la oportunidad de adquirir nuevas aptitudes emocionales construidas por el mismo. Para esto Gómez (2003) afirma la necesidad de utilizar todos los lenguajes desarrollados hasta el momento por el niño para facilitar por un lado, la expresión y comunicación de sentimientos por parte del niño, permitiéndonos obtener una valiosa información, y por otro, que sean capaces de comprender lo que los demás quieren decir y poder actuar en consecuencia.

Torrents, Mateu, Planas y Dinusova, (2011) hablan sobre las posibilidades emocionales que la expresión corporal puede suscitar en el alumnado, como la posibilidad de canalizar las emociones, mejorar el bienestar personal y expresarse artísticamente. Uniéndose de esta manera la expresión corporal y emocional, convirtiéndose así en un aspecto inseparable e

interdisciplinar, a partir del cual poder desarrollar cada una de las áreas de la experiencia. Algunos campos de actuación propios del aula en que pueden englobarse estas prácticas, tal y como expone Cruz (2014) son: el juego dramático, ejercicio dramático (medios de expresión), improvisaciones, pantomima o mimo, títeres, danza creativa y creación artística.

4.4.2.- Las inteligencias múltiples: La importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como facilitadora de la evolución afectiva del alumno

Howard Gardner (2003) basó su teoría, la existencia de diversas inteligencias: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la musical, la naturalista, la interpersonal y la intrapersonal, planteando así ocho criterios que posteriormente responderían a las inteligencias múltiples, las cuales fueron consideradas como tales por cumplir convenientemente con lo estipulado. De esta manera, y tras varios cambios, este autor definió finalmente inteligencia como: "potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura" (p. 45).

Con esta definición podemos comprender por qué un individuo no es más o menos inteligente por la rapidez o habilidad que tenga al contestar a ciertos ejercicios orales o escritos, sino que este concepto se hace mucho más amplio puesto que abarca otras dimensiones de la persona que se alejan de este simple hecho, teniendo en cuenta también el entorno característico que le rodea.

Esto es así por lo que ya Gardner (2003) explicó, alegando a la existencia de múltiples inteligencias cuyo desarrollo depende de varios factores como pueden ser la genética o el entorno en el que el niño crezca y las influencias que recibe de este, que no existen dos personas intelectualmente iguales, ni unas superiores a otras, puesto que en cada persona existe una combinación diferente de todos estos factores.

Según Escamilla (2014) las proposiciones de Howard Gardner han tenido grandes repercusiones en el ámbito escolar puesto que estas aportaciones han sido el inicio de una nueva visión de la educación en la que el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje el maestro un acompañante en la adquisición de nuevos conocimientos que se encarga de ofrecer lo necesario en relación a los intereses y necesidades del alumno a través de nuevas metodologías, de la relación estrecha entre familia y escuela, nuevas formas de evaluar más adaptadas al niño y su realidad, etc.

Entre las diferentes inteligencias múltiples definidas por Howard Gardner, las denominada inteligencias personales (inteligencia interpersonal e intrapersonal) juegan un papel muy importante, ya que, como explica Escamilla (2014), ambos talentos no se consideran una disciplina más como el resto sino que forman la base de programas de educación emocional, a partir de los cuales se intenta que el alumnado sea emocionalmente más inteligente.

La inteligencia emocional, según Daniel Goleman (2013), es la capacidad que todo ser humano tiene de poner de acuerdo nuestros pensamientos y nuestras emociones a la hora de interactuar con el mundo social, siendo así capaces de reconocer nuestras emociones y la de los demás y actuar en consecuencia de forma adecuada. Por ejemplo, ser consciente del sentimiento de miedo ante una situación nueva que no podemos controlar, y ante esto, ser capaces de controlar el sentimiento de angustia y conseguir con éxito las metas propuestas, o estar presenciando una situación en la que una persona necesita ayuda, y sin que esta lo pida, ayudarla.

Estamos en una sociedad, en la que se dan continuamente grandes cambios tecnológicos y sociales, pero sin embargo estos no están favoreciendo la desaparición de las desigualdades sociales, sino que está aumentando la injusticia social. Por esa razón, desde la escuela se puede enseñar a los niños a ser más tolerantes, más solidarios, más dialogantes, así como expresar y comunicar libremente sus sentimientos y emociones, dando como resultado unos individuos capaces de mejorar, además de su mundo interior, la sociedad que nos rodea (Goleman, 2013).

Otras definiciones de inteligencia emocional en las que se adivina la importancia de su trabajo en el aula desde edades muy tempranas, por los beneficios que conlleva en el alumnado, son las realizadas por Gómez (2003) y López (2005). Estas autoras afirman que es una capacidad propia del ser humano que le permite adaptarse tanto a las necesidades sociales como a las propias. Esto es posible gracias a la capacidad empática, el establecimiento de relaciones positivas, el respeto y la tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás, así como expresando y comunicando sus pensamientos, sentimientos y emociones, ser consciente de ellas, entender lo que significan y saber actuar en consecuencia, integrándose así en el entorno en el que vive y asumiendo tanto los éxitos como los fracasos.

Sirviéndonos de esta última, y apoyándonos en las explicaciones de Buj (2014) y Gómez (2003), podemos especificar algunos de los aspectos positivos que el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela tiene en el niño: valoración adecuada y confianza en uno mismo, mejorando así su autoestima; un mejor nivel de aprendizaje y adquisición más amplia de conocimientos; capacidad de comunicación y resolución de conflictos; desarrollo de un pensamiento positivo y satisfacción en lo que realiza; capacidad de comprender a los demás y respetarlos; superación de los fracasos y disfrute de los éxitos; y un desarrollo sano de las mentes.

En nuestra opinión, una de las maneras en las que estos beneficios pueden hacerse latentes en el aula es a través de la Expresión Corporal, puesto que como ya hemos afirmado con anterioridad, esta disciplina es inseparable del mundo interno del individuo, ya que nuestros movimientos, gestos, guiños, representan las sensaciones, sentimientos y emociones que nos transmite un estímulo, permitiendo en ese momento conocernos a nosotros mismos o a los demás por las respuestas dadas. Esto es un aspecto muy importante en el aula, ya que una de las bases del proceso de enseñanza-aprendizaje es el conocimiento que la maestra tiene de sus alumnos para poder adaptar este a sus necesidades y que la construcción de los aprendizajes y su desarrollo como personas sea óptimo.

Ruano (2003) destaca los aspectos positivos de la Inteligencia Emocional a través del desarrollo corporal, especificando qué aspectos facilita en el niño:

La Expresión Corporal se ubica en esta orientación por poseer un alto componente educativo basado en el desarrollo de ciertas capacidades del individuo como la creatividad, la espontaneidad, el autoconocimiento y la autonomía. La aportación que hace esta materia al desarrollo de las emociones, es que a través de ella se favorece un desarrollo psicofísico en el alumno/a con un aumento de su sensibilización, capacitándolo progresivamente para la recepción de estímulos internos y externos, lo que en última instancia favorece su expresividad. Por otro lado, el alumno consigue seguridad en sí mismo por medio de la afirmación corporal. Esto aumenta su capacidad de comunicación, desarrolla una conciencia y conducta social y le permite, aprender a observar y ser observado, a criticar y ser criticado, a transformar y transformarse. Por otra parte, le da la posibilidad de disfrutar con el movimiento, lo que evidencia la función hedonista que tiene éste, cuando se plantea desde la óptica de la Expresión Corporal. (p.71)

Este mismo autor plantea que estas ideas pedagógicas surgen de la necesidad de abandonar la idea de alumno pasivo que ha existido, convirtiendo a este en agente activo de manera que no solo participe de forma lúdica sino que crezca como persona reflexiva y con criterio, siendo capaz de captar la información propia y la que le llega del exterior, teniendo su propia opinión al respecto y siendo capaz de actuar de forma autónoma, dando lugar así a un individuo global cuya dimensión emotiva gobierna el resto de facetas de la persona (Ruano, 2003).

4.4.3.-La expresión y tratamiento de las emociones en la escuela dentro de la educación infantil

Son muchas las razones por las cuales encontramos interesante trabajar este tema en el aula de Educación Infantil y consideramos que desarrolla conocimientos y actitudes muy diversos y de gran importancia a estas edades. En primer lugar, podemos encuadrarlo dentro de la legislación vigente Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, del cual se deriva el Decreto 122/2007 del 27 de diciembre que rige la educación en la comunidad de Castilla y León.

El desarrollo de la capacidad de comunicación y expresión es fundamental que se desarrolle durante la segunda etapa de Educación Infantil. Gracias a la posibilidad que les brinda conocer lo que sienten y piensan y la atracción que para estos supone ser conscientes de sus posibilidades corporales consideramos que existen una serie de aportaciones importantes que deben estar presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje que ayudarán a conseguir el fin último de esta etapa, contribuir al desarrollo global de los niños y niñas, tal y como se expresa en el Real Decreto (2006).

En relación con la primera área de la experiencia “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” se hace referencia a la elaboración por parte del niño de su propia imagen como persona individual, tanto de forma externa, haciendo referencia a sus posibilidades y limitaciones motrices, como internamente, relacionado con la autoconciencia emocional y el uso de esto para establecer relaciones sociales positivas. Además, podemos destacar aspectos que en esta área se promueven como son la capacidad de controlarse motrizmente y lo que esto conlleva, la conciencia de uno mismo y su diferenciación en relación a los demás, así como el trabajo de la inteligencia emocional a

través de lo que Gómez (2003) define como competencias personales, siendo éstas el autoconcepto, la autoconciencia, la autorregulación y la automotivación.

A nuestro parecer, es igual de importante ser conscientes de lo que forma parte de nosotros mismos, es decir de nuestra identidad, en relación a las características físicas y de igual manera a las emocionales, lo que podríamos llamar el “DNI” de nuestro carácter. La interrelación de ambos aspectos, lo corporal y lo emocional, conviven en el desarrollo del ser humano a lo largo de nuestras vidas y consideramos que es posible ampliar su potencial trabajándolo de manera conexa, puesto que uno influye sobre el otro y viceversa, porque lo que nos afecta emocionalmente se expresa involuntariamente a través del lenguaje corporal. Es por esto la importancia de las competencias emocionales, las cuales creemos que pueden ser el motor del desarrollo corporal y afectivo.

La segunda de las áreas de la experiencia “Conocimiento del entorno” atiende al descubrimiento por parte de los niños de lo que les rodea, tanto físicamente como personalmente, teniendo en cuenta aspectos corporales, desligándose del egocentrismo propio de esta etapa y comenzando a tener conciencia de la existencia del resto de personas, descubriendo así que forma parte de la sociedad. A partir de esto, se generará en el niño la necesidad de expresarse y comunicarse a través de diferentes lenguajes, a lo cual se hace referencia en la tercera área “Lenguajes: Comunicación y representación” que le permitirán conocer lo que ellos mismos piensan, sienten, desean, así como lo que les ocurre a los demás. Es importante tener esto en consideración para desarrollar de forma efectiva una educación emocional que genere individuos emocionalmente inteligentes. Atendiendo de nuevo a las palabras de Gómez (2003), ambas áreas de la experiencia recogen competencias sociales tales como la empatía y las habilidades sociales, las cuales permitirán a los más pequeños, no solo ser conscientes de ellos mismos, sino a percibirse de la existencia de los demás de forma íntegra, es decir reconociendo también las emociones que en aparecen en el resto, qué es lo que las causas y de qué manera les afecta a ellos mismos y a los demás, para poder así actuar en consecuencia. Todo esto será posible a partir de la expresión y la comunicación, que tal y como explica Cañete (2009), es importante y necesario trabajarla en la etapa de infantil, puesto que éstas se irán desarrollando a través del juego simbólico y actividades dramáticas propias de estas edades.

Consideramos que la expresión y la comunicación de las emociones a través del lenguaje corporal deben trabajarse desde los primeros años escolares, puesto que se trata de un

lenguaje universal. Además de ser ventajoso en su día a día como personas adultas, es un elemento imprescindible en la educación infantil, ya que aún no han desarrollado el lenguaje verbal en su totalidad, lo cual les impide expresar todo lo que necesitan y bloquean sus relaciones personales, convirtiéndose así la expresión corporal en un instrumento comunicativo resolutivo del obstáculo.

Asimismo, el trabajo de las emociones en el aula lleva implícito una serie de contenidos transversales especificados por Fernández, M. D., García, S., Medina, V., Perales, A., y Benítez, S. (2009) como son: la educación para la vida en sociedad, a partir de las relaciones afectivas que se derivan del contacto con los demás, posterior al conocimiento que se tiene de uno mismo y que genera, de esta manera, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la resolución de conflictos; la educación para la salud, la cual surge en la aceptación que el niño hace de sí mismo, teniendo en cuenta sus capacidades y la manera en la que puede sacarlas provecho, atendiendo también a sus limitaciones; y la educación para la igualdad de oportunidades, a través del respeto y la tolerancia hacia los demás surgida a través del trabajo de la empatía y las habilidades sociales.

Tras analizar cada una de las áreas de la experiencia hemos observado la existencia de una estrecha relación entre la expresión corporal y la emocional, puesto que en cada una de las áreas se hace mención a ambos aspectos, los cuales permanecen ligados de forma interdisciplinar, puesto que en nuestra opinión el trabajo de uno deriva al desarrollo del otro y viceversa, puesto que es necesario para expresar y comunicar emociones utilizar el movimiento y, al revés, ya que cuando nos movemos, consciente o inconscientemente, estamos expresándonos. Es por esto por lo que creemos que el mejor medio para trabajar la expresión de las emociones es la expresión corporal, puesto que esta dimensión recoge todas y cada una de las características propias de la metodología que debe caracterizar la etapa de Educación Infantil (globalidad, aprendizaje significativo y ambiente lúdico), además de establecer un ambiente propicio para que se dé el aprendizaje en el niño a partir de la actuación del maestro como guía, partir de sus intereses, necesidades y aprendizajes previos, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la motivación y darles la oportunidad de que construyan de forma autónoma su propio aprendizaje a través de la exploración y la experimentación.

5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.- INTRODUCCIÓN

Llevar a cabo una investigación necesita de una planificación previa en la que se especifiquen y organicen los puntos que el investigador debe seguir. Siguiendo las pautas establecidas por Albert (2007), tras la investigación y el análisis teórico sobre nuestro objeto de estudio, es preciso detallar cuál es el paradigma, el enfoque, la metodología y los instrumentos en los que se va a basar la investigación y nos van a ayudar a dar respuesta a los objetivos planteados.

5.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA

Para poder dar respuesta a los objetivos marcados al inicio de este documento creemos necesario desarrollar un proceso de investigación. El tema seleccionado, la expresión de las emociones a través de la expresión corporal, se enmarca, basándonos en las palabras de González (2003), dentro del paradigma interpretativo desde una perspectiva sociológica, puesto que su principal objetivo es describir e interpretar una realidad social centrada en su contexto. El enfoque de investigación al que responde es el etnográfico, concretamente la etnografía educativa, puesto que tal y como exponen Arnal, del Rincón y Latorre (1992) nos permite obtener datos descriptivos de un entorno educativo concreto, su actividad o las interacciones que se dan entre los actores en sus medio natural con el fin de comprender el comportamiento de estos.

Por la naturaleza del objeto de estudio, el paradigma al que responde y el enfoque en el que el tema a investigar está inmerso, el método a partir del cual se desarrollará en su mayoría el proceso de investigación será el cualitativo, puesto que cada uno de los aspectos que lo caracterizan así lo encuadran. Algunas de estas características, tal y como afirma Ruiz (2012) son: lo humano como foco de estudio; la interpretación, la comprensión o descripción de una realidad a través de la observación; parte de lo particular y avanza hacia lo genérico, etc.

Asimismo, esta investigación de tipo cualitativo se llevará a cabo a partir de un diseño en el cual “el foco de interés podrá ampliarse, reducirse o cambiarse dependiendo de cómo vayan evolucionando los aspectos más notables de dicho foco” (Albert, 2007, p.176). Por otro lado, nos hemos apoyado en la metodología cuantitativa para la adquisición de respuestas por parte de los participantes (alumnado) que nos sirvieron de evaluación a través de un cuestionario, instrumento propio de este método.

A partir de las palabras de Albert (2007), exponemos que la obtención de datos se ha realizado de dos maneras diferentes, la recogida y la producción de los mismos, puesto que la información la hemos adquirido a través de interrogar y observar a los participantes con los siguientes instrumentos: la observación participante, el cuaderno de campo y el cuestionario.

5.2.1.- Observación participante

La observación en investigación es una herramienta imprescindible puesto que gracias a esta capacidad que define al investigador, este puede obtener gran cantidad de información relevante que le ayudará a resolver los objetivos que se ha marcado, seguido de un minucioso análisis de lo observado.

Tal y como explica Albert (2007) la observación se puede utilizar como método o como técnica. La diferencia entre ambas responde a la finalidad que hayamos planteado, si con ella obtenemos información científica que nos guía hacia un descubrimiento propio de una investigación, la observación que estaremos llevando a cabo es metódica, mientras que si su utilidad está dirigida a la simple recogida de información como elemento complementario a otra metodología, ésta será usada como técnica.

En nuestro caso hemos utilizado la observación como técnica, puesto que tal y como Anguera (citado por Herrero, 1996, p.3) el fin con el que la hemos usado es como:

Procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento.

Estamos de acuerdo con Albert (2007) en que el investigador debe saber en todo momento lo que ocurre a su alrededor, por lo que es necesario que además de observar,

participe de forma activa en la realidad, siendo objetivo a la hora de recoger información. Es de esta manera como nosotros hemos actuado en el campo, puesto que consideramos que crear un ambiente de confianza y cooperación facilita acceso al mismo y por consiguiente, la obtención de información.

Al actuar como agentes activos de forma permanente nuestra observación es continua pero no así el registro de datos, que se ha ido realizando en determinados momentos, permitiéndonos no sólo recoger aquello que observamos sino también una parte vivencial que, en nuestra opinión, enriquece a la investigación.

5.2.2.- Cuaderno de campo

El cuaderno de campo (Anexo I) o notas de campo, en palabras de Massot, Dorio y Sabariego (2009) es un instrumento con el cual se recogen todos los datos obtenidos en el campo durante la observación participante. Estos apuntes se realizan de forma descriptiva reflexionando teóricamente sobre los acontecimientos a la vez que se añaden puntos de vista personales.

Massot et al.(2009) exponen cuatro tipos de notas de campo en relación al tipo de información que recojamos, existiendo así: las notas metodológicas, referidas a la forma en la que vamos a abordar el proceso y el porqué de estas; notas personales, en las que se reflejan las actitudes propias del investigador durante la actividad observada; notas teóricas, en las que se hace referencia a aspectos teóricos que van ligados a lo que ocurre en ese momento en la práctica; y notas descriptivas o inferenciales, en las que se describe o reflexiona sobre el hecho que está sucediendo en ese momento.

En nuestro caso el tipo de información que hemos recogido responde tanto a notas personales como descriptivas, intentando realizar reflexiones sobre la realidad que estábamos observando con el fin de que nos fuesen infiriendo hacia algún tipo de conclusiones.

5.2.3.- Cuestionario

Arnal et al. (1992) explican que los cuestionarios son un instrumento que deriva de las entrevistas, considerándose en ocasiones como un tipo de entrevista muy estructurada, que forman parte de los materiales escritos que sirven de apoyo a la observación para recoger información que es posible no se haya captado hasta el momento o como elemento

evaluador. Este recurso no es tan propio de la investigación cualitativa siéndolo de la cuantitativa, puesto que permite adquirir información cuantificable más que descriptiva.

A partir de esta técnica de investigación, tal y como nos explica Blaxter, Hughes y Tight (2000), las preguntas por las que obtendremos los datos necesarios se podrán presentar de las siguientes formas: cantidad o información, categoría, lista o elección múltiple, escala, clasificación, cuadrícula o tabla compleja y con final abierto.

Con el fin de recoger información que nos sirviese para completar la obtenida a partir del cuaderno de campo y la observación directa, el cuestionario (Anexo II) que hemos llevado a cabo, adaptado a las posibilidades de la muestra, ha sido diseñado a partir de preguntas cuya respuesta ofrecía una elección múltiple, presentándoles este como un juego en el que debían encontrar la respuesta correcta rascando la casilla que consideraban respondía a la imagen que precedía. Consideramos interesante este tipo de diseño porque además de adaptarse a los requerimientos de la muestra, nos aportaba valiosa información que respondía a si eran capaces de reconocer las emociones que derivan de ciertas situaciones, además de discriminar la información corporal que emerge de cada emoción.

6.- METODOLOGÍA O DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

6.1.- INTRODUCCIÓN

El diseño de una propuesta de intervención no se basa únicamente en la planificación de una serie de actividades a partir de las cuales el alumnado adquiere nuevos aprendizajes. Un paso previo a esta planificación es conocer el contexto en el que se desarrolla la propuesta, especificando las características del entorno educativo, socio-económico, así como las particularidades del aula y del alumnado al que va dirigida la propuesta de intervención.

Conocer cada uno de estos aspectos referentes a los alumnos nos permite diseñar una serie de actividades basadas en unos principios metodológicos recogidos del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, así como de los grandes pedagogos de la historia de la educación. Además, estas actividades deberán estar fundamentadas en unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, dando respuesta de esta manera a las cuestiones que indican qué conocimientos van a interiorizar los alumnos, cómo los van a adquirir y en qué momento.

6.2.- CONTEXTO Y ENTORNO DONDE SE DESARROLLA LA PROPUESTA

6.2.1.- Contexto

Cuéllar es una villa de la provincia de Segovia, localizada en la comunidad autónoma de Castilla y León.

Es el municipio con mayor número de habitantes de la provincia, después de Segovia. Pertenece además a la comarca natural “Tierra de Pinares”.

Las fuentes económicas propias de este municipio provienen fundamentalmente del sector primario, es decir, la agricultura y ganadería, también es importante la industria maderera, y dentro del sector terciario, el municipio ofrece todo tipo de servicios: sanidad, enseñanza, administración, comercio, ocio, cultura, deportes, etc. El nivel económico genérico de la villa es de tipo medio.

En cuanto a las características de la población, Cuéllar tiene alrededor de 10.000 habitantes. El tipo de población es natural del municipio en su mayoría, existiendo también población de etnia gitana, así como inmigrantes cuyo número en los últimos años ha aumentado y supone, aproximadamente, un 10% de la población. Su nivel cultural es medio-bajo, ya que la mayoría de la población no ha obtenido estudios superiores debido, principalmente, a la cualificación que requieren las actividades económicas a las que se dedica la zona.

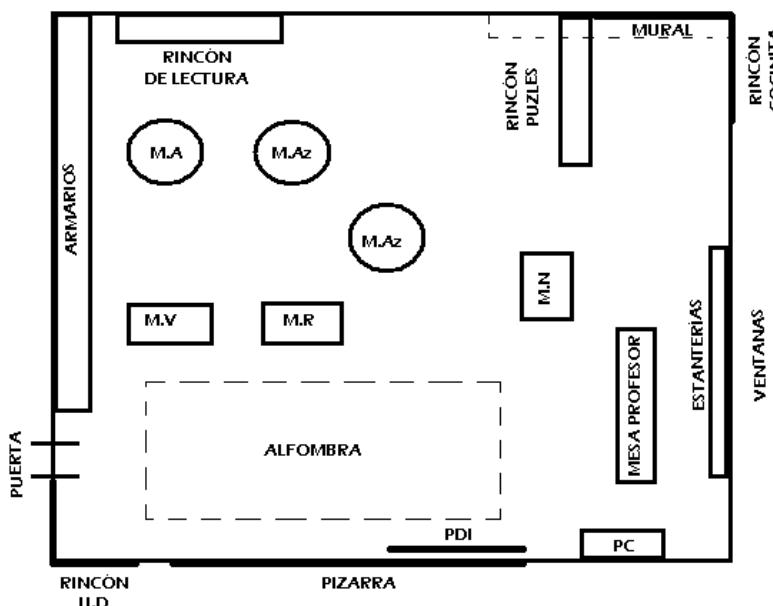
6.2.2.-Contexto del aula y características de la misma

El CEIP "Santa Clara" se localiza al sureste del municipio, en una zona colindante al casco antiguo. Construido en 1974, se trata de un centro bilingüe, basado en el Proyecto Curricular Integrado MECD/ British Council, de doble línea que imparte las enseñanzas de Educación Infantil (2º Ciclo) y de Educación Primaria.

En nuestra opinión, el aula debe ser un espacio que se caracterice por una disposición de los materiales y uso del espacio de forma práctica, además de por ser seguro, alegre, estimulante y ofrecer a los más pequeños un sentimiento de identidad. Consideramos que todos estos aspectos son necesarios para un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aula de primero de infantil del CEIP Santa Clara está definido por cada una de las características expuestas. La distribución del mobiliario ofrece espacios seguros en los que los niños pueden moverse y trabajar libremente puesto que el aula está condicionada de tal manera que una zona está dirigida al trabajo en mesas (seis mesas en las que se sientan en grupos de dos, tres y cuatro niños), otra con gran amplitud, al momento de asamblea, descanso y actividades variadas, y una última, a los distintos rincones de juegos... Las ventanas son amplias, lo que permiten el acceso de luz natural. Igualmente, y a pesar de la antigüedad del edificio, el aula está exenta de ruidos que perturben la actividad normal diaria.

Figura I. Plano del aula



Fuente: elaboración propia

En cuanto al aspecto general del aula, así como de su mobiliario y su estado de conservación, es óptimo puesto que a pesar de la antigüedad de los mismos no sufren ningún tipo de desperfecto.

El ambiente que envuelve el aula es alegre por el colorido y la animación con la que está decorado, además de estimulante para el desarrollo de sus capacidades cognitivas por la selección del atrezo, ya que en las paredes figuran murales de la época del año en la que nos encontramos, los meses del año diferenciados en grupos de colores según a la estación del año a la que pertenecen, los números y letras que van aprendiendo, así como los colores, días de la semana, etc. Por otro lado, cada uno de los diferentes rincones que coexisten en el aula están diseñados con este fin, como el rincón de la cocinita, el de la biblioteca, que cambia de libros según los contenidos que se estén aprendiendo, de igual manera que ocurre con el rincón de los puzzles, del ordenador, etc.

Todos estos materiales, además de otros que se encuadran en la categoría de los bloques lógicos, las fichas que realizan cada día en el aula y el ordenador y la PDI (Pizarra Digital Interactiva), componen el material didáctico del aula, el cual utilizan diariamente para aprender, en la mayoría de las ocasiones, de forma lúdica.

6.3.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Establecer una descripción general sobre las características del alumnado al que ha ido dirigida dicha propuesta nos resulta complicado puesto que, como ya es sabido, es imposible delimitar a unas capacidades, habilidades, niveles de desarrollo... específicos a niños de entre cero y seis años. Los niños que comprenden estas edades están en pleno momento de desarrollo y entre alumnos de la misma edad existen grandes diferencias por su nivel de madurez, ya que cada uno lo va completando a un ritmo diferente, por lo que deberíamos referirnos a cada caso particular.

A pesar de esto, intentaremos explicar en su globalidad, las características comunes que tienen los veintidós alumnos de tres años de 1º B.

En primer lugar, nos gustaría destacar el alto nivel de aprendizaje que caracteriza a este grupo de alumnos. Con solo tres años, todos ellos son capaces de reconocer su nombre y el de cada uno de sus compañeros, así como escribirlos con ayuda del sonido de cada una de las letras que los completan. Además, son capaces de representar el esquema corporal completo, establecer relación entre número y objeto y de los tres primeros números, número-cantidad. A excepción de tres casos, justificados por el nivel madurativo, todos son capaces de hacer la pinza, por lo que su motricidad fina cumple un buen desarrollo, del mismo modo que ocurre con la motricidad gruesa, entre otras muchas características. No obstante, el grupo se define por su heterogeneidad, puesto que aunque todos cumplen unos objetivos comunes se encuentran diferencias graduales entre ellos.

Los roles que cada uno de ellos desempeñan se ven claramente reflejados en el día a día, existiendo un pequeño grupo de líderes que se complementan con otros de carácter más servicial, entre otros. A pesar de cada uno de los casos particulares, este grupo-clase tiene un comportamiento general muy bueno y unas relaciones afectuosas basadas en grandes valores como el compañerismo, el respeto, la aceptación, etc., existiendo de esta manera un ambiente afectivo óptimo.

6.4.- DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

Plantear la forma en la que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para dar respuesta a cada uno de los objetivos que nos planteamos, ya que lo que queremos conseguir está estrechamente relacionado con cómo lo queremos conseguir. Estamos hablando de la metodología, el camino que queremos seguir y la manera en la que lo haremos.

Para el diseño de los procesos metodológicos que han guiado nuestra propuesta hemos tomado como referente el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, el cual establece como fin último el desarrollo global del niño en todos sus ámbitos.

Para poder lograr que se cumpla este objetivo, así como los que nos hemos marcado al inicio de este documento, hemos creído preciso considerar a cada uno de los niños y niñas como un ser individual con sus propias características, nivel de madurez y ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta su propio contexto. Es por esto por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje lo adaptamos, en la medida de lo posible, a las necesidades de los más pequeños.

Asimismo, nos marcamos como punto de partida los intereses de los niños y niñas e intentamos crear un ambiente de aprendizaje rico en estímulos que les permitió desarrollar no solo su capacidad cognitiva, sino también la creativa e imaginativa.

Además de cada uno de estos aspectos generales que hemos tenido presentes en cada momento de nuestra intervención en el aula, los principios metodológicos generales en los que nos hemos basado son los siguientes:

- Ambiente de afecto y confianza: tal y como defendían las hermanas Agazzi y María Montessori es necesario prolongar el ambiente de seguridad y cariño familiar en el aula, convirtiéndose el maestro en una figura de apego. Durante nuestra participación en el aula hemos reservado tiempos de afecto para cada uno de los niños, haciéndoles sentir protagonistas en uno u otro momento y queridos por el maestro y por sus propios compañeros (Delgado, 2011). De esta manera hemos generado un desarrollo positivo de su autoestima. La educación en valores ha sido otro de los aspectos presentes en nuestra intervención, intentando siempre que

hubiese respeto y tolerancia entre iguales y hacia el maestro, creando así un ambiente de afecto y confianza.

- Aprendizaje significativo: tal y como explicara Ausubel, y en palabras de Moreira (2003), el aprendizaje significativo es aquel que da un valor a aquellos conocimientos aprendidos, pudiéndolos explicar con sus propias palabras, ya que se establecen relaciones significativas. Este aprendizaje se caracteriza por la interacción de nuevos conocimientos y aquellos existentes en la estructura cognitiva del niño. Es por esto por lo que, previamente a nuestra puesta en práctica, hemos querido conocer qué es lo que los alumnos y alumnas conocían sobre las emociones, relacionándolo con experiencias que ellos han experimentado y utilizando estas para ampliar sus conocimientos al respecto.
- Principio de globalización: el carácter global del proceso de enseñanza-aprendizaje está recogido en el Decreto 122/2007 del 27 de diciembre, por el que se establece el currículum del segundo ciclo de Educación Infantil en Castilla y León, como un principio metodológico imprescindible en el aula.

Tal y como expone Cabello (2011) la globalidad de la práctica del aula ya se estableció en la Gestalt, explicando como la percepción humana da significado a los elementos como una unidad. Asimismo, Decroly y Freinet, grandes pedagogos de la historia de la educación, utilizaron metodologías con un carácter global como son los centros de interés y los talleres, trabajados respectivamente. Gracias a esta visión del proceso educativo se permite a los niños adquirir aprendizajes significativos relacionados con cada una de las áreas de la experiencia de forma simultánea, evitando presentar los contenidos de forma aislada que carecen de significado y no permiten que el alumno genere nuevos conocimientos relacionando los que ya sabe con otros nuevos. De esta manera se hace posible el desarrollo íntegro de las diferentes capacidades del alumnado.

Además, consideramos importante organizar y estructurar cada uno de los recursos con los que contamos puesto que cada uno de estos elementos influye en el aprendizaje de los más pequeños.

- El juego: según Delgado (2011) con el inicio del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva algunos de los autores que destacaron por la defensa del juego como elemento metodológico fueron Froebel, Montessori y Decroly. Cada una de nuestras actividades las realizamos a través de un ambiente lúdico, a partir del cual los niños y niñas adquiriesen nuevos aprendizajes disfrutando, de forma que los

sintiesen como una experiencia propia. De esta manera interiorización de nuevos conocimientos se llevó a cabo de forma autónoma por parte del alumnado, los cuales construyeron su propio aprendizaje a partir de la experimentación.

6.5.- OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Tabla I. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación

<i>Área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</i>		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo. 2. Conocer y representar su cuerpo. 3. Descubrir las posibilidades de acción y de expresión. 4. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos. 7. Progresar en su desarrollo emocional, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar anímico.	1. Asimilación del esquema corporal y sus características a partir de la exploración del propio cuerpo. 2. Identificación, manifestación, regulación y control de las necesidades básicas del cuerpo con una actitud de confianza. 3. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias. 4. Identificación, control y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. 7. Disfrute, valoración y reconocimiento de	1. Dar muestra de un conocimiento progresivo de su esquema corporal y de un control creciente de su cuerpo. 2. Manifestar el conocimiento que posee sobre los sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. 3. Participar en situaciones mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, regulando la expresión de sentimientos y emociones y aceptando y valorando positivamente sus capacidades y las de los demás. 4. Reconocer las posibilidades y limitaciones

	situaciones agradables de las que derivan sentimientos positivos.	corporales, desarrollando positivamente su autoestima.
--	---	--

Área de Conocimiento del entorno		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
2. Conocer y valorar las emociones que derivan de las relaciones afectivas, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y de bienestar.	2. Disposición para reconocer las emociones que derivan de las situaciones de forma progresivamente autónoma, atendiendo a un equilibrio emocional.	2. Dar muestra del establecimiento de relaciones equilibradas con los demás, discriminando como se sienten ellos mismos y los demás.

Área de Lenguajes: Comunicación y Representación		
Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
<p>1. Utilizar el lenguaje oral y corporal como instrumento de comunicación y expresión de ideas y sentimientos, y como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.</p> <p>3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos a través del lenguaje oral y corporal.</p> <p>4. Tener una actitud de disfrute y participar activamente en actividades de experimentación y exploración de las posibilidades corporales.</p>	<p>1. Expresión y comunicación de ideas, sentimientos y emociones con el fin de reconocer los sentimientos que derivan de las distintas vivencias.</p> <p>3. Disfrute e interés por la expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través de la dramatización con ayuda de recursos corporales como gestos y movimientos, así como en la comunicación de las sensaciones provocadas.</p> <p>4. Participación en actividades de representación, dramatización, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal, individuales y colectivos.</p>	<p>1. Utilizar el lenguaje oral y corporal como medio de comunicación con sus iguales y los adultos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.</p> <p>3. Escuchar con atención, interés y respeto, aceptando las diferencias, con el fin de comprender el mensaje de los demás y establecer relaciones afectivas positivas.</p> <p>4. Expresarse y comunicarse utilizando recursos corporales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar de sus creaciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.</p>

Fuente: Elaboración propia basándonos en el currículo de Educación Infantil

6.6.- DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado reflejaremos el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el aula a partir de un cuadro resumen en el que se podrá visualizar de forma general cada una de las actividades, el objetivo principal que persiguen y la manera en la metodología utilizada para su desarrollo. Después, de manera más exhaustiva, se expondrán cada una de las actividades con cada uno de los elementos didácticos que las caracterizan.

6.6.1.- Cuadro resumen sobre las actividades

Tabla II. Cuadro resumen de las actividades

Actividad	Reflexión	Expresión Corporal	Refuerzo
1. "El monstruo de colores"	Cuento: "El monstruo de colores"	Exploración libre de las posibilidades expresivas	Ficha: clasificación de las emociones
2. "El monstruo de colores se ha vuelto a liar"	Juego de clasificación de las emociones	Dramatización	Ficha de grafomotricidad
3. "¿Qué siento en cada momento?"	Reflexión sobre distintas situaciones emocionales	Canción	Ficha: unir cada emoción con su color
4. "La ruleta de las emociones"	Ruleta de las emociones	Expresión de las emociones en espejo y superlativo	Memory
5. "El semáforo de las emociones"	Semáforo de las emociones	Relajación	Dominó
6. "¡Adivina adivinanza!"		Cuestionario	

Actividad	Objetivo	Trabajo en el aula
1. "El monstruo de colores"	Reconocer su propio estado emocional y reconocer los sentimientos y emociones de los demás, así como	Metodología semidirectiva con todo el grupo. Objetivo cumplido.

	experimentar sus capacidades expresivas.	
2. "El monstruo de colores se ha vuelto a liar"	Ser capaz de expresar emociones y tomar conciencia de sus posibilidades expresivas a través del lenguaje corporal.	Metodología directiva con todo el grupo. Objetivo cumplido.
3. "¿Qué siento en cada momento?"	Ser consciente de las causas emocionales que derivan de las diferentes vivencias.	Metodología semidirectiva con todo el grupo. Objetivo cumplido.
4. "La ruleta de las emociones"	Tomar conciencia y control del propio cuerpo con un fin expresivo-emocional.	Metodología semidirectiva por grupos. Objetivo cumplido.
5. "El semáforo de las emociones"	Desarrollar la capacidad de actuar de forma emocionalmente equilibrada ante las diferentes situaciones.	Metodología directiva por grupos. Objetivo cumplido.
6. "¡Adivina adivinanza!"	Reconocer las diferentes emociones que derivan de distintas situaciones.	Metodología directiva por grupos. Objetivo cumplido.

Fuente: Elaboración propia

6.6.2.- Desarrollo de las actividades

Cada una de las actividades diseñadas (Anexo III), se desarrollaron en tres sesiones, una dedicada a la reflexión, otra a la Expresión Corporal y una final con el fin de reforzar lo aprendido. A continuación se detallan cada una de estas actividades.

– Actividad 1:

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
"El monstruo de colores"	Reconocer su propio estado emocional y	Cuento en papel y audiovisual, papel, pegamento, gomets,	Esta actividad duró 60 minutos por sesión.

	<p>reconocer los sentimientos y emociones de los demás, así como experimentar sus capacidades expresivas.</p>	<p>témpera, pinturas, lana, sellos de esponja, papel celofán y pintura de cara.</p>	
--	---	---	--

Desarrollo de la actividad

Tras el narrado de las diferentes partes del cuento, una emoción por sesión, y la reflexión sobre la misma, los alumnos han experimentado libremente la expresión de las mismas, colocando, finalmente, a partir de una ficha cada una de ellas en el tarro que le correspondía a partir de diferentes técnicas plásticas.

- Actividad 2:

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
"El monstruo de colores se ha vuelto a liar"	Ser capaz de expresar emociones y tomar conciencia de sus posibilidades expresivas a través del lenguaje corporal.	Folios de colores, plásticos para plastificar, rotulador negro, cuento en papel, gomets y pinturas.	Esta actividad duró 40 minutos por sesión.

Desarrollo de la actividad

Los alumnos, tras clasificar cada una de las emociones en su tarro correspondiente, han llevado a cabo una dramatización del cuento trabajado, finalizando la sesión con la realización de una ficha de grafomotricidad en la que han ayudado a cada monstruo a llegar a la emoción que le corresponde.

– **Actividad 3:**

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
“¿Qué siento en cada momento?”	Ser consciente de las causas emocionales que derivan de las diferentes vivencias.	Folios, plástico para plastificar, rotuladores, papel pinocho, red de naranjas, gomets, amapolas, punzones, almohadillas y pinturas.	Esta actividad duró 45 minutos.

Desarrollo de la actividad

A partir de unas fotografías los alumnos han reflexionado sobre las emociones que podían estar sintiendo los protagonistas, relacionándolo posteriormente con situaciones en las que ellos mismos habían sentido lo mismo con el fin de conocer porqué sentían eso y que debíamos hacer cuando viviésemos una situación parecida. Finalmente, a partir de una ficha han unido a cada monstruo con la emoción que representaba, utilizando el color correspondiente.

– **Actividad 4:**

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
“La ruleta de las emociones”	Tomar conciencia y control del propio cuerpo con un fin expresivo-emocional.	Folios, rotuladores y plástico para plastificar y tizas.	Esta actividad duró 55 minutos por sesión.

Desarrollo de la actividad

Cada mañana, el niño protagonista ha movido a la flecha de la ruleta de las emociones la cual ha indicado que emoción debía expresar y representar gráficamente tras mirarse en el

espejo. Después, por parejas, uno de ellos ha representado la emoción que la ruleta ha indicado y el compañero le ha imitado. Finalmente, como actividad de refuerzo, han jugado por equipos a encontrar a la pareja de monstruos de cada emoción dando la vuelta a las distintas tarjetas, retirándolas si acertaban y tapándolas de nuevo si no correspondía con la primera emoción encontrada.

– **Actividad 5:**

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
“El semáforo de las emociones”	Desarrollar la capacidad de actuar de forma emocionalmente equilibrada ante las diferentes situaciones.	Folios, rotuladores, plástico para plastificar, ordenador, música relajante y coches de juguetes.	Esta actividad duró 55 minutos por sesión.

Desarrollo de la actividad

El semáforo de las emociones ha permitido a los alumnos hacerse conscientes de las emociones y controlarlas, gracias a la relación directa que han tenido con su comportamiento. Con música relajante y por parejas se han dado masajes cuidándose así unos a otros, unas veces con las manos y otras con coches de juguetes. Finalmente, hemos reforzado el aprendizaje con un dominó de las emociones, por el que cada compañero ha tenido unas fichas que, por turnos, ha unido con la emoción que correspondía por similitud, en color y número.

– **Actividad 6:**

Actividad	Objetivo	Recursos	Temporalización
“¡Adivina adivinanza!”	Reconocer las diferentes emociones que derivan de distintas	Folios, pintura y plástico para plastificar.	Esta actividad duró 50 minutos.

	situaciones.		
--	--------------	--	--

Desarrollo de la actividad

Como si de una adivinanza se tratase los niños han rascado la emoción que creían que los protagonistas de cada foto estaban sintiendo, apareciendo si acertaban un tic verde y si fallaban un aspa rojo.

6.7.- EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

6.7.1.- Introducción

La Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, recoge los principales aspectos que determinan la evaluación en la etapa de Educación Infantil. Esta debe caracterizarse por ser global, continua y formativa, puesto que nos permite conocer el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos en todos sus ámbitos evolutivos, pudiendo valorar no solo los resultados sino también el proceso educativo, a través de la observación directa y sistemática.

De la misma manera, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, en la Comunidad de Castilla y León, establecen como fin de la evaluación detectar la adquisición de los aprendizajes por parte de los niños, así como su proceso evolutivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estableciendo unos ítems que valoren los objetivos marcados.

Para la consecución de esta finalidad, es preciso, no solo realizar una evaluación sobre la adquisición de aprendizajes en los niños, sino también de la acción educativa. Como método de recogida de información hemos utilizado la observación directa y sistemática, técnica imprescindible en la etapa de Educación Infantil, puesto que permite recoger todo tipo de información relativa al desarrollo del niño, tanto de forma individual como grupal.

Los ítems que hemos establecido para evaluar tanto el proceso como los resultados del proceso educativo, formado por la evolución de los niños y la interiorización de conocimientos, así como por la acción educativa en la que intervienen el diseño de las actividades y la acción educativa, son:

- La Expresión Corporal como recurso facilitador de la interiorización del esquema corporal como medio necesario para la expresión de las emociones.
- Reconocer las posibilidades y limitaciones de las capacidades expresivo-emocionales a partir de actividades de Expresión Corporal.
- El uso del cuento como recurso didáctico para la identificación, comprensión e interiorización de las emociones.
- El uso de la dramatización como recurso expresivo-corporal con el fin de reconocer las distintas emociones como propias y en los demás.
- La experimentación libre de la expresividad como método de exploración y experimentación para la toma de conciencia corporal ante las distintas emociones vividas.
- El lenguaje corporal como recurso didáctico para el desarrollo de la expresión no verbal de las emociones.
- El uso de la expresión y la comunicación oral de las emociones con el fin de hacerse consciente de lo que siente uno mismo y los demás, a partir de la reflexión y la escucha activa.
- La vivencia y la experimentación como metodología para descubrir de forma autónoma lo que los demás sienten en las diferentes situaciones.
- El trabajo de las emociones de forma colaborativa como recurso para establecer relaciones afectivas.

6.7.2.- Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos

Tabla III. Partes fuertes y débiles de las actividades

Actividad	Puntos fuertes	Puntos débiles
1. "El monstruo de colores"	Han comprendido perfectamente cada emoción. Objetivo cumplido.	Se necesita de mucho tiempo para su realización.

2. "El monstruo de colores se ha vuelto a liar"	Reconocen las emociones a través de mensajes expresivos. Objetivo conseguido.	Desarrollo pausado por la limitación de sus capacidades.
3. "¿Qué siento en cada momento?"	Identifican diferentes emociones en distintas situaciones reales. Objetivo conseguido.	La timidez de algunos de los niños limita la actividad.
4. "La ruleta de las emociones"	Evoluciona su capacidad expresiva. Objetivo cumplido.	Limitada capacidad expresiva.
5. "El semáforo de las emociones"	El trabajo de las emociones ha ayudado a regular su comportamiento. Objetivo conseguido.	Los resultados se observan en el tiempo.
6. "¡Adivina adivinanza!"	Se recoge información valiosa sobre lo que han aprendido. Objetivo conseguido.	Exige bastante tiempo por su realización en pequeños grupos.

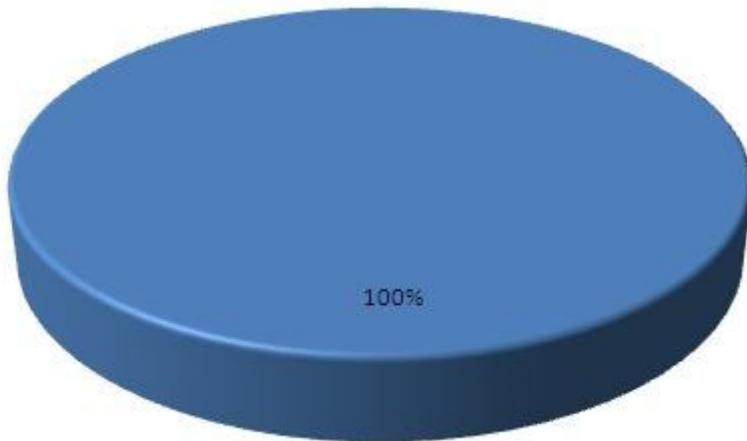
Fuente: Elaboración propia

6.7.3.- Análisis de datos

Para el análisis de datos, tal y como queda reflejado en el apartado 5.2 Diseño de la investigación y la metodología, hemos utilizado como técnica de investigación la observación participante, así como dos instrumentos, el cuaderno de campo y el cuestionario, a través de las cuales hemos recogido la información que nos permitirá analizar cada una de las situaciones vinculadas con la investigación.

Con respecto a la primera categoría, relativa a las capacidades expresivo-corporales de los alumnos, y basándonos en los resultados del cuestionario, mostramos la siguiente gráfica en la que queda reflejada la capacidad de cada uno de los niños en el reconocimiento de mensajes emocionales a través de la expresión corporal.

Gráfica I: Reconocimiento de mensajes expresivos



Fuente: elaboración propia

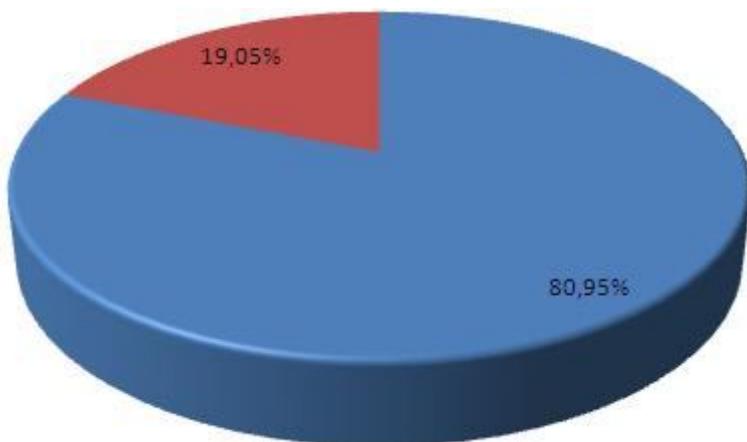
Como se refleja en el gráfico 1, el 100% de los alumnos que realizaron el cuestionario fueron capaces de dar solución a cada una de las cuestiones planteadas, haciendo un ejercicio reflexivo y perceptivo sobre la situación que se estaba dando en cada una de las imágenes que se les ofreció y reconociendo las emociones subyacentes, tal y como puede extraerse del cuaderno de campo:

Nos hemos dado cuenta de lo interiorizadas que tienen los niños las emociones trabajadas puesto que de forma autónoma han explicado lo que ocurría en cada imagen presentada, justificando en todo momento la emoción que podían sentir sus protagonistas, haciendo referencia a la expresión corporal de los mismos. (CC 13. 05. P. 1)¹

Desde el inicio de la puesta en práctica de la propuesta hasta el fin de esta, hemos podido observar la gran evolución que la gran mayoría de los alumnos han tenido respecto a la expresión corporal, tal y como se muestra en la gráfica 2.

¹Sistema de Codificación del Cuaderno de Campo: CC: Corresponde al Cuaderno de Campo; 22: al día del mes; 03: al mes del año. A partir de este momento la codificación para el cuaderno de campo será CC: Cuaderno de Campo; día del mes; mes del año.

Gráfica II: Capacidad expresivo-corporal



Fuente: elaboración propia

Según la gráfica 2, el 19'05% de alumnos no han desarrollado su capacidad expresiva, pensando que esto puede ser debido, por un lado, a su nivel madurativo y por otro, a su excesiva timidez. Este dato también se coteja con el cuaderno de campo:

A1I12² y A1I13 destacan por la limitación expresiva que les caracteriza, puesto que apenas son capaces de reflejar a través del gesto facial las diferentes emociones.

A1I3 y A1I10 que comparten espacio y tiempo con el resto de los compañeros en la realización de la actividad no participaban por su excesiva timidez.

Llama la atención como entre niños de edades similares existen tantas diferencias en el ámbito corporal, pudiendo observar a niños que tienen perfectamente integrada la expresión gestual y corporal de aquellos que aún no han desarrollado esa capacidad. (CC 08. 04. P. 2-4)

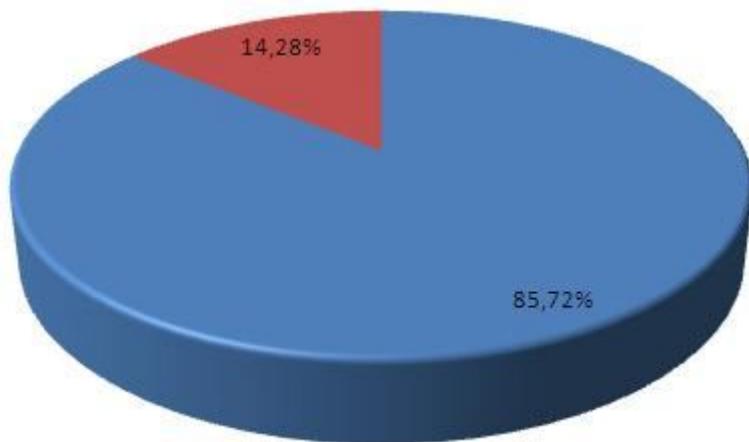
Por tanto, a la categoría dirigida al desarrollo expresivo-corporal, queda evidenciado como, de forma general, son capaces de reconocer y expresar mensajes corporales. Esto queda evidenciado a partir de la observación participante, por la que pudimos comprobar cómo, a pesar de tener interiorizadas las diferentes emociones y comprender los mensajes expresivos en los demás, a una pequeña minoría les resulta difícil realizar este tipo de manifestaciones.

²Sistema de Codificación de nomenclatura del alumnado: 1 A1I24: Corresponde al alumno de la clase de 1º de Infantil cuyo número de lista es el 24. A= Alumnos; 1I= Primero de Infantil; 24: número de clase.

A partir de este momento la codificación para el alumno será A: Alumnos; 1I: Primero de Infantil; Nº: número de clase.

En relación a la segunda categoría, en la cual se hace mención a la escucha activa como metodología para la interiorización de las emociones y su posterior posibilidad expresiva, y recogiendo lo observado durante la realización del cuestionario, a partir del cual también se evaluó este aspecto, podemos presentar la siguiente gráfica.

Gráfica III: La escucha activa



Fuente: elaboración propia

En la gráfica 3 podemos observar como el 85'72% de los alumnos, a partir de la escucha activa, han construido su conocimiento sobre las emociones, confeccionando cada vez reflexiones más elaboradas sobre su mundo interior.

Este aspecto queda recogido gracias a la observación participante, por la que pudimos daros cuentas del valor que tiene escuchar las aportaciones de los demás sobre lo que se quiere aprender, previa y posteriormente al aprendizaje vivencial. Así es como queda reflejado en el cuaderno de campo:

De forma general todo el grupo presenta un buen nivel de capacidad de escucha y atención, a excepción de A1I15, A1I11 y A1I13, los cuales presentan una atención más efímera. A pesar de esto no ha perjudicado en la interiorización de las emociones en ninguno de los tres casos. (CC 08. 04. P. 8)

Las ideas que unos niños y otros han expuesto de forma oral sobre cada una de las situaciones emocionales han servido para que otros compañeros ampliasen el conocimiento, adquiriendo un aprendizaje más enriquecedor, basado en un andamiaje autónomo por parte de los alumnos. (CC 22. 04. P. 1)

De igual forma, hemos observado diferentes situaciones en las que este tipo de aprendizajes se daba, tal y como queda reflejado en la situación en la que reflexionan sobre los sentimientos que subyacen tras los distintos comportamientos, tal y como se puede extraer del cuaderno de campo:

A1I18 ha explicado que todos se ponen contentos cuando se portan bien; A1I6 ha contado, en respuesta a la alumna investigadora cuando ha preguntado sobre qué hacer cuando no atienden a lo que se les pide, que pueden respirar profundamente como el monstruo de colores; y A1I8 ha dicho que todos se ponen tristes si uno de los niños no hace caso porque la maestra se pone triste. (CC 06. 05. P. 2)

De esta manera queda constatado como las reflexiones colaborativas o lluvia de ideas, benefician en la construcción de los aprendizajes y su interiorización, puesto que cada uno de los alumnos va creando sus propios esquemas de aprendizaje a partir de las ideas que aportan los demás y que va encajando con las que ellos tienen inicialmente.

Haciendo mención a la tercera categoría, la importancia de la vivencia de situaciones en las que puedan experimentar cada una de las emociones vistas para que sea posible su interiorización, así como la expresión de las mismas a través del lenguaje corporal, la cuarta gráfica muestra el número de alumnos que han participado en este tipo de actividades.

Gráfica IV: Experimentación corporal



Fuente: elaboración propia

El 100% de los alumnos han tenido la oportunidad de experimentar con su propio cuerpo diferentes situaciones expresivas, en las que han podido sentir y percibir, no solo las distintas emociones trabajadas, sino también como esto tiene influencia en su propio

cuerpo, variando la posición de sus segmentos corporales y gestos faciales dependiendo de aquello que querían representar, tal y como se puede contrastar en el Cuaderno de Campo:

Esta sesión ha sido puramente vivencial y hemos podido observar la rapidez con la que han ido adquiriendo distintos recursos expresivos, así como la relación que establecían con la emoción que le correspondía. (CC 08. 04. P. 22)

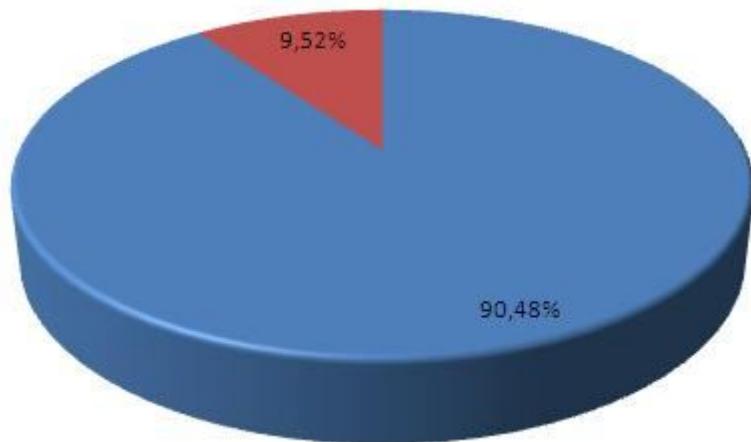
A medida que sucedían este tipo de experiencias podíamos observar como la expresión gestual y la corporal en general se veía favorecida, mostrando cada vez mayor control sobre sus acciones expresivas y comunicativas en relación al lenguaje corporal. Este dato también queda reflejado en el Cuaderno de Campo:

A lo largo de la sesión hemos podido comprobar cómo ha existido un gran progreso en el avance del detallismo con el que expresaban cada una de las emociones, comenzando con una expresión básicamente facial hasta, finalmente, interpretar un papel, como ha sido el caso de la rabia, cuando algunos de los niños, como A1I15, A1I18, A1I20 y A1I11 han jugado a simbolizar que eran fieras salvajes, dando así un gran significado a esta emoción. (CC 08. 04. P. 23)

Por tanto se evidencia la importancia de la experimentación a través de vivencias por parte de los niños de forma autónoma, de tal manera que a partir de lo que perciben y sienten, puedan construir su propio aprendizaje, y en este caso, adquirir un mayor nivel en cuanto a las capacidades expresivas y comunicativas corporales se refiere.

En la cuarta categoría se hace referencia a la reflexión como metodología didáctica para conquistar, de forma autónoma y libre, aprendizajes nuevos, que surgen como construcción de un esquema de conocimiento creado a partir de un sistema de andamiaje, por el cual se van relacionando las ideas iniciales con aquellas que surgen nuevas. En la siguiente gráfica, queda reflejado, como hemos podido comprobar a partir de la observación participante, como las situaciones de reflexión ayudan a generar más conocimientos y de mayor calidad.

Gráfica V: La reflexión



Fuente: elaboración propia

A pesar de que todos los alumnos se ven beneficiados por las situaciones creadas para reflexionar sobre lo que deseamos que aprendan, el 90'48% de los alumnos han participado de forma activa, y con iniciativa propia, en la aportación de ideas y conocimientos que tenían sobre las emociones, o aquellos que han surgido a partir de lo expuesto por otros compañeros. El 9'52% restante se debe a aquellos niños que no han participado o, por el contrario, cuando participaban repetían ideas dichas por los demás. Estas ideas quedan reflejadas en el cuaderno de campo:

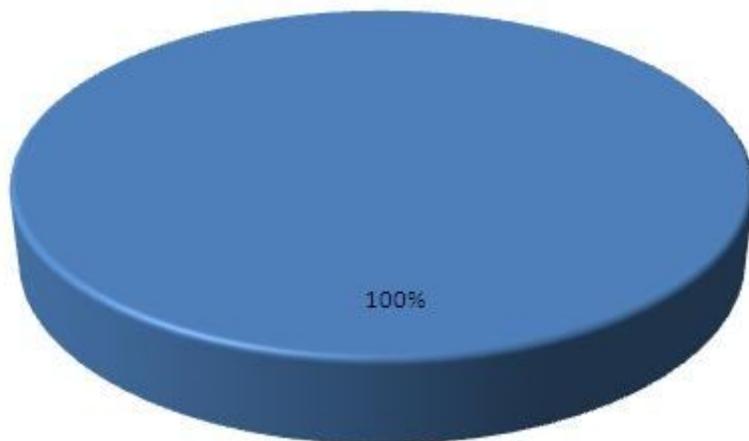
Durante el tiempo de reflexión, debate y lluvia de ideas acerca de las emociones trabajadas hemos visto cómo esto funciona de anclaje entre los conocimientos que ya tienen sobre las emociones y los nuevos que van surgiendo, puesto que las ideas que surgen en los compañeros les sirve para concebir otras nuevas. (CC 08. 04. P. 12)

Por otro lado, se puede hacer mención a aquellos niños que adquieren rápidamente la noción de las emociones y sus características pero su participación es más pasiva, construyendo su propio conocimiento a partir de las ideas generadas por los demás, como es el caso de A1I21 o de A1I12. (CC 08. 04. P. 15)

De esta manera queda confirmado como las reflexiones de unos y otros compañeros ayudan a que todos ellos puedan crear un esquema de conocimiento más completo, en el que no solo tengan cabida aquellas ideas previas que tenían sobre las emociones, sino todo el conocimiento generado de forma cooperativa entre todos los alumnos.

La observación como herramienta de aprendizaje es la última categoría, a partir de la cual, y gracias a la observación participante y al cuestionario, hemos evidenciado como ha sido un aspecto fundamental en la interiorización de las emociones por parte de los niños, tal y como queda reflejado en la siguiente gráfica.

Gráfica VI: La observación



Fuente: elaboración propia

Como refleja la gráfica, el 100% de los alumnos se han visto beneficiados de una u otra forma, gracias al uso de la observación como método de adquisición de ciertos aprendizajes, que han permitido desarrollar la capacidad expresiva que de otra manera no hubiese sido posible, tal y como queda recogido en el cuaderno de campo:

Ha sido imprescindible que cada uno de los niños hayan podido experimentar observándose representando cada emoción en el espejo, puesto que hemos visto como han ido adquiriendo, de forma autónoma, un desarrollo progresivo de sus capacidades expresivas al poder reflexionar sobre lo que veían y poder cambiarlo al instante, explorando con su propio cuerpo y teniendo un feedback inmediato que les ha permitido aprender y tomar mayor conciencia de sí mismos y su esquema corporal. (CC 29. 04. P. 6)

La observación ha tenido un papel muy importante en la adquisición de aprendizajes referidos a las emociones, no solo en lo referente a aquella información adquirida por lo visualizado en los demás, sino también un uno mismo. Este dato queda cotejado a través del cuaderno de campo:

Hemos observado como algunos de los alumnos imitaban a otros. A112, interpretando la tristeza ha comenzado a hacer que lloraba encogiéndose y, después hemos visto como

A1I1 interpretaba la emoción de la misma manera. Lo mismo ha ocurrido en el caso de A1I11 con la alegría, el cual no solo la ha representado sonriendo o riéndose sino que se ha puesto a saltar y correr, participando también de esta manera A1I13 y A1I20. (CC 08. 04. P. 24)

Además, tener la oportunidad de observar diferentes situaciones, y después poder experimentarlas, les ha permitido avanzar en su desarrollo expresivo, pudiendo modificar aquellos que les ha gustado o llamado la atención y quieren explorar con su propio cuerpo. Del cuaderno de campo se pueden extraer este tipo de observaciones:

Durante esta sesión la observación, por parte de los niños que desarrollaban el rol de público, ha sido una herramienta de adquisición de nuevos recursos expresivo-corporales, puesto que hemos podido ver como A1I17, A1I16 y A1I19, durante su actuación, han desarrollado acciones realizadas por otros compañeros que han actuado previamente, como ha sido el caso del momento de representar el miedo cuando se han escondido tras el títere corporal o cuando se encogen de hombros ante la representación de una expresión de duda. (CC 15. 04. P. 8)

Por tanto, podemos finalizar afirmando el papel fundamental que ha tenido la observación como recurso para el desarrollo de la capacidad expresiva en cada uno de los alumnos, pudiendo establecer claras diferencias entre las situaciones expresivas del inicio de la propuesta y las finales, observando un claro y significante progreso.

7. CONCLUSIONES FINALES

De forma global, podemos afirmar que hemos superado los objetivos marcados para esta propuesta. Algunas de las razones por las que creemos que esto ha sido posible son, por la adaptación de cada una de las actividades a sus ritmos de aprendizaje, nivel madurativo, intereses y necesidades, al adquisición de los aprendizajes de forma globalizada, significativa y vivencial, permitiéndoles que exploren y experimenten continuamente con su cuerpo, y, gracias a la actuación de la maestra y la alumna investigadora como agentes pasivos que acompañan el aprendizaje de los verdaderos protagonistas, los alumnos, los cuales han interiorizado todo el aprendizaje a partir de la construcción autónoma del conocimientos, en un ambiente de seguridad y afectividad.

Tras un análisis teórico acerca de la relación que existe entre la Expresión Corporal y las emociones y su importancia en el ámbito educativo; el desarrollo de una investigación con el fin de comprobar los objetivos marcados relacionados con estas ideas; y el diseño de una propuesta como medio para la puesta en práctica de la investigación, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- **Analizar la importancia de trabajar la Expresión Corporal y el tratamiento de las emociones en la escuela con los alumnos de Educación Infantil.**

A partir de la lectura y análisis de gran variedad de publicaciones, tal y como se puede ver en el marco teórico, hemos expuesto todas las razones por las que es importante el tratamiento de las emociones en la etapa de infantil, así como el uso de la Expresión Corporal como metodología para la interiorización de este aprendizaje, consiguiendo así este objetivo.

- **Diseñar una propuesta de intervención educativa en la segunda etapa de Educación Infantil.**

Hemos conseguido este objetivo puesto que, basándonos en la parte conceptual del trabajo, hemos creado una propuesta didáctica de intervención educativa a partir de una serie de actividades adaptadas a un contexto educativo real y por la que hemos tenido en cuenta tanto las características y aspectos relevantes que engloban al alumnado, como todos aquellos elementos didácticos que deben componer una propuesta de intervención educativa.

El fin que perseguimos con su desarrollo es el de poder dar respuesta a los objetivos que nos hemos marcado para la investigación, así como los propios del Trabajo de Fin de Grado.

- **Trabajar las emociones a través de la Expresión Corporal como medio de expresión y comunicación.**

Cada una de las actividades que componen la propuesta de intervención educativa está dirigida a conseguir este objetivo general. Creemos en los beneficios que la Expresión Corporal puede dar al tratamiento de las emociones por la metodología que subyace de esta. Los niños aprenden explorando, experimentando, haciendo, es decir, viviendo, ya que esto no lo registran como un aprendizaje sino como una vivencia personal que influye directamente en sus emociones, creando así nuevos aprendizajes que nada tienen que ver con la memorización.

Ha sido imprescindible que cada uno de los niños hayan podido experimentar observándose representando cada emoción en el espejo, puesto que hemos visto como han ido adquiriendo, de forma autónoma, un desarrollo progresivo de sus capacidades expresivas al poder reflexionar sobre lo que veían y poder cambiarlo al instante, explorando con su propio cuerpo y teniendo un feedback inmediato que les ha permitido aprender y tomar mayor conciencia de sí mismos y su esquema corporal. (CC 29. 04 P 34).

- Favorecer las habilidades emocionales de los alumnos, beneficiando así su desarrollo integral.

Este objetivo se ha visto cumplido a partir de las actividades creadas y los recursos que hemos utilizado para el desarrollo de las mismas. El tratamiento de las emociones a través de la Expresión Corporal, la experimentación de movimientos, gestos y la creación de mensajes expresivos, la reflexión acerca de lo que han sentido, vivido o descubierto con su propio cuerpo o lo adquirido a través de lo observado en sí mismo u otros compañeros, ha permitido a cada uno de los alumnos interiorizar ciertas emociones, y no solo comprenderlas, sino conocer el porqué de sus causas y el modo de actuar cuando aparecen.

[...] Por otro lado, A117 ha expresado previamente a calmarse que no debe molestar a los compañeros empujándoles porque ellos se sienten tristes.

A112 ha contado cómo se ha sentido de triste por haber dicho una palabra fea porque sabe que hay que tratar bien a los compañeros, por lo que ha pedido perdón.

Nos gustaría destacar, como A1I3, ha intentado calmar a A1I2 cuando lloraba, cogiéndola de los brazos, mirándola y diciéndola, tranquila Carla que no pasa nada, no llores. (CC 06. 05 P 63-65).

Por todo esto, argumentado con el fragmento del manuscrito del cuaderno de campo, podemos concluir que cada uno de estos objetivos se ha conseguido, pudiendo afirmar que las emociones son un contenido indispensable en el aula, que trabajado a partir de la Expresión Corporal, ayuda a los alumnos a que conozcan cómo se sienten en cada momento, saber diferenciar unas emociones de otras, conocer las causas que les llevan a sentir eso y, sobre todo, saber actuar ante tales circunstancias, puesto que no es tan importante saber que estamos enfadados, como valorar cómo debemos actuar ante esa situación.

A pesar de lo limitadas que son las capacidades reflexivas y de comprensión de alumnos de edades tan tempranas, consideramos que el inicio de su vida escolar debe ser el principio del conocimiento de su mundo interior, adaptado cada contenido a sus posibilidades, ritmos y necesidades, para, progresivamente, ir desarrollando su personalidad, crecer como personas y que finalmente puedan conocerse a sí mismos, desarrollando poco a poco su autoestima, autocontrol, empatía, etc.

La realización de este trabajo nos ha permitido darnos cuenta de que esas limitaciones que en ocasiones podemos pensar que tienen los niños de edades tan tempranas se convierten en capacidades ilimitadas si todo lo que se propone se adapta a ellos. Nos ha sorprendido gratamente su capacidad de comprensión, de resolución de los problemas planteados de forma colaborativa y autónomamente, su capacidad reflexiva y sobre todo el entusiasmo con el que viven cada momento y cada aprendizaje, traducido finalmente, a las emociones, esas que ponen en marcha su viveza, sus ganas de aprender, sus ganas de sentir, sus ganas de vivir aprendiendo.

Además, también nos ha permitido crecer como maestras, puesto que detrás de cada actividad propuesta y desarrollada, siempre ha habido un aprendizaje nuevo. Hemos aprendido, y así lo hemos hecho, que ante cualquier concepto nuevo es importante dejarles que sean ellos los que lo descubran, que después, eso que han encontrado como verdaderos exploradores puedan vivirlo y sentirlo, para que una vez más, sean ellos los que saquen sus propias conclusiones acerca de lo aprendido y, a partir de ahí, puedan construir autónomamente el camino del aprendizaje.

Pero sin duda, de todos los aprendizajes que el desarrollo de este trabajo nos ha traído, ha sido la confirmación de aquello que ya sabíamos, y es que vivimos para ser maestras. Las investigaciones son realmente importantes para el avance en la pedagogía, para que todos aquellos que quieren dedicarse a una profesión tan especial como esta puedan conocer a sus alumnos, saber cómo actuar, adaptarse a sus necesidades y posibilidades, etc. Pero mi verdadera vocación es ser maestra, aprender día a día de ellos, crecer como persona gracias a lo que observo, emocionarme cada día por los pequeños logros de mis pequeños, y es que, durante el tiempo que ha durado esta investigación, la mayoría del tiempo se me ha olvidado que estaba investigando, porque todos los estímulos y aprendizajes que adquiría día a día me impedía centrarme únicamente en los objetivos de la investigación, los que por otro lado, me ha satisfecho desarrollar y conseguir.

Es por todo esto por lo que podemos concluir que todos los aspectos relacionados con la expresión corporal, experimentación, observación y reflexión de lo vivido, benefician a los alumnos en la interiorización de las emociones, y como consecuencia, en el resto de ámbitos del individuo. El desarrollo cognitivo a partir de los momentos de reflexión; el desarrollo motor en las actividades de experimentación y expresión corporal libre; el desarrollo social, estableciendo relaciones basadas en la comunicación, en las cuales interviene el lenguaje corporal y la expresión de las emociones; y el afectivo, influyendo directamente en la seguridad y la percepción que tenemos sobre nosotros mismos, la autoestima y las situaciones emocionales que vivimos en nuestro día a día.

8. LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. (2011). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: GRAÓ.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Educación*, 28 (1), 123-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028110>
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad: LABOR.
- Barrera, M. C. (2010). Expresión corporal y creatividad. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, (26), 1-11. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/M_DELCARMEN_BARRERA_1.pdf
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Buj, M. J. (2014). *La educación emocional en el aula. Propuestas didácticas para niños y niñas de 6 a 12 años*. Barcelona: HORSORI ediciones.
- Cabello, M^a J. (2011). La globalización en educación infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía Magna*, 11, 189 – 195.
- Cañal, F. y Cañal, C. (2001). *Música, Danza y Expresión Corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1*. Andalucía: junta de Andalucía, consejería de educación y ciencia.
- Cañete, M. M. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, (45), 1-11. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_45/M_M_Canete.pdf

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_DEL_MAR_CANNETE_PULIDO02.pdf

Conde-Caveda, J.L., Martín, C. y Viciana, V. (1997). *Las canciones motrices*. (Vol. 1). Barcelona: INDE.

Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal. *Historia y Comunicación Social*, 19 (nº especial), 107-118. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44944/42322>

De Andrés, M. R. (1993). *La expresión corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. Salamanca: AMARÚ Ediciones.

Delgado I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Ed. Paraninfo.

Del Prado de Pedraza, M. y Torrent Ruiz, M.A. (2006). El teatro negro: instrumento para la expresión corporal. *Revista Digital Efdeportes.com*, 111 pp. 1.

De Rueda, B., y López Aragón, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24) 141-148. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=_NO9dd0AAA AJ&citation_for_view=_NO9dd0AAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.

Fernández, M. D., García, S., Medina, V., Perales, A., y Benítez, S. (2009). Temas transversales. *Revista digital innovación y experiencia educativas*, (16), 1-9. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/VARIOS_TEMASTRANSV.pdf

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: PAIDÓS.

Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: OCTAEDRO.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125-135. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/51258800/Paradigmas-de-investigacion-en-las-ciencias-sociales#scribd>

Guía del Trabajo Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid.
<http://campusvirtual.uva.es/course/view.php?id=27700>

Herrero, M. L. (1996). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0), 1-6. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789646>

López, E. (2005). La educación emocional en la educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153 – 167. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hdv_Mhp9bREJ:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D2126770+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=es

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.

Mateu, M., Baravalle, M., GumàMarimon, X., y SardàCrous, G. (2013). Proyectos educativos en danza: una realidad creativa en construcción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 154-157. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k39bM0m07WYJ:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D4482566+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=es>

Montávez, M. (2012). Loe. La consolidación de la expresión corporal. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 3 (14), 60-80. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F3T2vGCKDycJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3859396.pdf+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=es>

Moreira, M.A. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. Conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil.

Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson.

Ruano, K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Stokoe, P. (1967). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P., y Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (2), 401-412. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743283>
- Torrents, C., Hristovski, R., y Balagué i Serre, N. (2013). Creatividad y emergencia espontánea de habilidades de danza. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 129-134. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZenaZrvm094J:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D4482511+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=es>
- Vicente, G., Ureña, N., Gómez, M., y Carrillo, J. La danza en el ámbito de educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (17), 42-45. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gDKHwO8FTTMJ:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D3133244+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=es>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 jueves 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 1630/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE nº 4 jueves 4 de enero de 2007.

Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL nº 1 miércoles 2 de enero de 2008.

Orden EDU 721/2008 del 5 de Mayo por la que se establece la implantación, desarrollo y evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Castilla y León.

WEBGRAFÍA

- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional*. Youtube. España: <https://www.youtube.com/watch?v=3FStGPjjw7I>

E-educativa (2008). CEIP Santa Clara. Google. España:
<http://ceipsantaclara.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Word Press (2010). Ayuntamiento de Cuéllar. Google. España: <http://www.aytocuellar.es/>

9. ANEXOS

9.1.- ANEXO I: CUADERNO DE CAMPO

CEIP Santa Clara

Número de alumnos: 21

INTERIORIZACIÓN DE LAS EMOCIONES

Sesión 8 de abril de 2015

CATEGORÍAS

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/1) Tras el desarrollo de la sesión se ha podido observar una evolución en la expresión corporal de cada uno de los niños. Podemos destacar las diferencias que existen en las capacidades expresivas que requieren las distintas emociones, observando la facilidad con la que expresan la alegría, el enfado o la calma y la dificultad que les supone a alguno de ellos la tristeza o el miedo.

(P/2) A1I12 y A1I13 destacan por la limitación expresiva que les caracteriza, puesto que apenas son capaces de reflejar a través del gesto facial las diferentes emociones.

(P/3) A1I3 y A1I10 que comparten espacio y tiempo con el resto de los compañeros en la realización de la actividad no participaban por su excesiva timidez.

(P/4) Llama la atención como entre niños de edades similares existen tantas diferencias en el ámbito corporal, pudiendo observar a niños que tienen perfectamente integrada la expresión gestual y corporal de aquellos que aún no han desarrollado esa capacidad.

(P/5) A1I15 es un niño con dificultades motrices, a pesar de que sus movimientos se caracterizan por su rigidez no ha supuesto un hándicap para él en ninguna de las sesiones, puesto que facialmente es uno de los niños que más expresividad tiene desarrollada.

ESCUCHA ACTIVA

(P/6) Hemos podido comprobar cómo la narración del cuento ha servido a los niños como medio para la toma de contacto con las emociones. A partir del texto los alumnos han conocido las principales características que definen a las emociones vistas.

(P/7) A partir de este recurso y, por consecuencia, de la metodología basada en la escucha activa se puede observar la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

(P/8) De forma general todo el grupo presenta un buen nivel de capacidad de escucha y atención, a excepción de A1I15, A1I11 y A1I13, los cuales presentan una atención más efímera. A pesar de esto no ha perjudicado en la interiorización de las emociones en ninguno de los tres casos.

(P/9) A1I18 destaca por la gran capacidad que tiene de comprensión a partir de la escucha activa, con solo una lectura comprende todos los conceptos que se adapta a su nivel de aprendizaje y algunos más complejos. Ha sido el único de los alumnos que ha dado respuesta a la pregunta de la alumna investigadora, sobre que eran las emociones, contestando que eran los sentimientos.

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/10) Algunos de los niños que en un primer momento parecían más tímidos y que por consiguientes les costaba entrar en actividades que requieren protagonismo y exponerse han participado de forma activa interpretando gratamente cada una de las emociones, como es el caso de A1I9 y A1I7. Por otro lado, también se han visto reflejados aquellos casos en los que ha existido desinhibición por parte de los niños en las pequeñas dramatizaciones generales y por el contrario se han sentido coartados ante la exposición a los demás, tal y como les ha ocurrido a A1I14, A1I3 y A1I10.

(P/11) A1I4, A1I8, A1I16 y A1I21 destacan por su espontaneidad y su capacidad expresiva, tanto a nivel global como en el gesto facial.

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/12) Durante el tiempo de reflexión, debate y lluvia de ideas acerca de las emociones trabajadas hemos visto cómo esto funciona de anclaje entre los conocimientos que ya tienen sobre las emociones y los nuevos que van surgiendo, puesto que las ideas que surgen en los compañeros les sirve para concebir otras nuevas.

Anexos

(P/13) A1I18 destaca por su rapidez mental, por lo que tiene gran capacidad de generar nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabe. Hemos observado cómo va comprendiendo todo lo que se expone de manera autónoma, expresando siempre ideas elaboradas.

(P/14) A1I8 también se caracteriza por la elaboración de nuevos conocimientos a partir de la reflexión pero la distingue de A1I18 la necesidad de tener un apoyo visual sobre lo que se está planteando.

(P/15) Por otro lado, se puede hacer mención a aquellos niños que adquieren rápidamente la noción de las emociones y sus características pero su participación es más pasiva, construyendo su propio conocimiento a partir de las ideas generadas por los demás, como es el caso de A1I21 o de A1I12.

(P/16) Pensamos que las reflexiones cooperativas pueden ayudar a este tipo de niños a interiorizar las emociones de manera significativa, puesto que probablemente si solo se hubiesen trabajado a partir de la narración o la vivencia podrían comprenderlas pero no explicarlas o darlas un significado.

OBSERVACIÓN

(P/17) Hemos podido observar como el apoyo visual que ha existido durante esta sesión ha facilitado la comprensión de las emociones, puesto que a través de lo que percibían los niños han podido extraer nuevos conocimientos, como ha sido el caso de A1I2 y A1I6, que gracias a las ilustraciones del libro han sabido extrapolar como se sentía el monstruo de colores en ese momento, ligándolo posteriormente, con vivencias personales.

Segunda sesión 8 de abril de 2015

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/18) La experimentación libre ha permitido a los alumnos interiorizar referentes que adquieren como una ampliación de sus recursos expresivos, puesto que en un primer momento, y sin la intervención de la alumna investigadora, hemos podido observar como los recursos expresivos que cada uno de los alumnos poseía era limitado y que posteriormente han ido ampliando tomando como referencia las acciones realizadas por la alumna investigadora y también los adquiridos de otros compañeros.

Anexos

(P/19) Podemos destacar de lo observado en el momento inicial de exploración libre de las capacidades expresivas en la simpleza de expresiones y movimientos de los niños, especialmente de A1I12 y A1I14 que se limitaban a modificar la posición de su boca en relación a la emoción que querían expresar.

(P/20) Durante la participación de la alumna investigadora hemos observado un gran cambio en las acciones de los niños, puesto que no solo han expresado cada emoción gestualmente sino también corporalmente, ocupando ampliamente el espacio. Podemos destacar la gran capacidad de adquisición de referentes expresivos de A1I15, A1I15 y A1I11, los cuales han interiorizado rápidamente nuevas formas de expresión.

(P/21) Por otro lado, A1I2 y A1I20 han destacado por su creatividad en cuanto a movimientos y gestos, siendo ellos mismos y de forma autónoma los que han mostrado expresiones elaboradas para cada emoción, destacando la tristeza.

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/22) Esta sesión ha sido puramente vivencial y hemos podido observar la rapidez con la que han ido adquiriendo distintos recursos expresivos, así como la relación que establecían con la emoción que le correspondía.

(P/23) A lo largo de la sesión hemos podido comprobar cómo ha existido un gran progreso en el avance del detallismo con el que expresaban cada una de las emociones, comenzando con una expresión básicamente facial hasta, finalmente, interpretar un papel, como ha sido el caso de la rabia, cuando algunos de los niños, como A1I15, A1I18, A1I20 y A1I11 han jugado a simbolizar que eran fieras salvajes, dando así un gran significado a esta emoción.

OBSERVACIÓN

(P/24) Hemos observado como algunos de los alumnos imitaban a otros. A1I2, interpretando la tristeza ha comenzado a hacer que lloraba encogiéndose y, después hemos visto como A1I1 interpretaba la emoción de la misma manera. Lo mismo ha ocurrido en el caso de A1I11 con la alegría, el cual no solo la ha representado sonriendo o riéndose sino que se ha puesto a saltar y correr, participando también de esta manera A1I13 y A1I20.

Tercera sesión 8 de abril de 2015

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/25) De esta manera, hemos escuchado a A1I8 decir, refiriéndose al monstruo que aparece tocando un instrumento: "El monstruo está contento porque está tocando música y bailando". O, igualmente, A1I7 ha explicado: "El monstruo está triste porque el pollito le ha hecho daño", refiriéndose a una imagen en la que aparecía el monstruo lleno de tiritas y un pollito a su lado. Asimismo, A1I6, ante el intento de la alumna investigadora de hacerles dudar para saber si realmente reconocen la palabra que designa a cada emoción, ha dicho: "No, ahí no pone Miedo, porque no empieza por la "m"".

Primera sesión 15.04.2015

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/1) Nos ha llamado la atención, en un principio, las dificultades que encontraban al tener que explicar una situación en la que habían pasado miedo o se habían puesto tristes y hemos descubierto, tras poner varios ejemplos la alumna investigadora sobre experiencias propias que la provocan estas emociones, que al inicio los alumnos pensaban que sentir alguna de estas dos emociones era algo perjudicial. Finalmente, y tras entender que también son emociones positivas y que lo importante es porqué sentimos eso y cómo actuar en consecuencia, han sabido exponer algunos ejemplos. A1I15 ha explicado que se siente triste cuando sus abuelos se van del pueblo para irse a Madrid, ciudad en la que viven normalmente.

Segunda sesión 15.04.2015

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/2) Durante esta sesión ha destacado la expresión gestual de los niños, no tanto la corporal general, puesto que sus movimientos se veían limitados por los títeres corporales con los que interpretaban.

(P/3) En cada uno de sus rostros se reflejaba claramente cada una de las emociones que debían expresar, así como en su tono de voz, consiguiendo comunicar al resto de compañeros que en ese momento cumplían el papel de observadores aquello que les estaban contando.

Anexos

(P/4) Hemos de hacer mención a la influencia que ha tenido la timidez de alguno de los niños a la hora de verse expuesto ante la atenta mirada de los compañeros. De la misma manera que otros han expresado abiertamente la emoción que les ha tocado, a otros les ha resultado todo un reto, bloqueando casi por completo su capacidad expresiva.

Algunos de estos casos son el de A1I3, A1I14, A1I10, A1I12 o A1I13.

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/5) Es quizás durante esta sesión en la que hemos observado mayor implicación corporal, a pesar de que su movimiento se veía limitado por los títeres corporales con los que interpretaban, sus gestos faciales eran muy expresivos. Creemos que meterse en el papel de cada uno de los monstruos e interpretar una situación les ayuda a concentrarse en comunicar aquello que están expresando.

(P/6) Tratándose de niños tan pequeños creemos necesario destacar el papel de A1I8 y A1I4, las cuales han demostrado durante la escenificación sus grandes capacidades expresivas.

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/7) A partir de esta sesión hemos podido comprobar cómo los niños se han hecho conscientes de aquellos aspectos diferenciales que caracterizan cada una de las emociones y permite al receptor comprender lo que está observando. Esto es así porque previamente al momento de realizar cada dramatización, la alumna investigadora ha otorgado a cada emoción un tono y una energía que no correspondía con el sentimiento que le pertenece a cada una de estas, y ante esta situación algunos de los alumnos, A1I4, A1I8, A1I20, A1I6 y A1I2, han la han corregido explicándola que así no se representaba cada una de esas emociones. De este modo hemos sabido, con las explicaciones que ellos mismos han dado que son conscientes de otros aspectos que subyacen de cada emoción, como es el caso del tono de voz.

OBSERVACIÓN

(P/8) Durante esta sesión la observación, por parte de los niños que desarrollaban el rol de público, ha sido una herramienta de adquisición de nuevos recursos expresivo-corporales, puesto que hemos podido ver como A1I17, A1I16 y A1I19, durante su actuación, han desarrollado acciones realizadas por otros compañeros que han actuado previamente, como

ha sido el caso de el momento de representar el miedo cuando se han escondido tras el títere corporal o cuando se encogen de hombros ante la representación de una expresión de duda.

Tercera sesión 15.04.2015

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/9) De esta sesión hemos extraído el alto nivel de comprensión e interiorización de las emociones que los niños ya han adquirido. Esto lo hemos observado en las explicaciones que de forma autónoma los niños han dado para comprender el modo de realizar la ficha, puesto que en ningún momento ha participado la alumna investigadora en su explicación.

(P/10) Algunas de las explicaciones que A1I8, A1I18, A1I16 y A1I5 han dado son las siguientes:

- Este monstruo se ha confundido de camino, porque no está triste, está contento porque sonríe y toca música.
- Este monstruo va aquí (el color que representa su emoción), tiene miedo porque mira como tiene la boca (hace ondas representando temblor)
- No, ese está enfadado, ¿no ves cómo pone los brazos? (tiene los brazos en jarras).

Primera sesión 22.04.2015

ESCUCHA ACTIVA

(P/1) A lo largo de esta sesión las ideas que unos niños y otros han expuesto de forma oral sobre cada una de las situaciones emocionales que representaba cada fotografía ha servido para que otros compañeros ampliasen el conocimiento, adquiriendo un aprendizaje más enriquecedor, basado en un andamiaje autónomo por parte de los alumnos.

(P/2) A la explicación de A1I2 en la que expresa que a veces se siente triste cuando su madre la deja en el colegio y se va, A1I1 la contesta que no hay que ponerse triste porque luego van a buscarla.

(P/3) O la justificación que A1I4 le da a A1I6 sobre que no hay que tener miedo cuando se va a dormir porque no existen los monstruos, porque se lo han dicho sus padres.

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/4) A medida que se ha desarrollado esta sesión hemos podido observar la capacidad de reflexión que tienen los niños y por tanto, la comprensión que ya han adquirido de las emociones. Durante la misma hemos comprobado cómo son capaces de conocer lo que se siente imaginándose a sí mismos en la situación tratada, siendo conscientes en todo momento de las causas que subyacen de cada una de las emociones.

(P/5) A1I18 ha expresado porqué se siente feliz cuando juega con sus amigos, diciendo que es porque le gusta mucho y se divierte.

(P/6) A1I20 ha explicado lo enfadada que se siente su madre cuando le pide que recoja los juguetes y no la hace caso, entendiendo que hay que obedecer a los padres.

(P/7) A1I16 ha dicho lo tristes que nos ponemos cuando uno de los compañeros está en el monstruo de color azul del semáforo de las emociones porque no ha respetado las normas.

(P/8) A1I19 ha explicado lo relajados que están cuando tienen que hacer fichas porque suena música lenta.

OBSERVACIÓN

(P/9) A medida que se iba desarrollando esta sesión hemos comprobado lo asimilado que los alumnos tienen algunas de las expresiones faciales o corporales que derivan de cada emoción, puesto que en aquellas fotos en las que no entendían lo que ocurría eran capaces de entender lo que sentía el protagonista por el gesto que tenía.

(P/10) A1I10, en relación a una foto en la que aparecía un niño rechazando la comida que le daba su madre, ha dicho, "este niño está enfadado porque tiene la cara así (imita la cara del niño poniendo el ceño fruncido y mirando para un lado)"

(P/11) A1I21 ha comprendido que el bebé que aparece dormido estaba relajado, lo ha justificado imitándole.

(P/12) Del mismo modo, A1I16, ha explicado lo felices que se sienten un grupo de niños que celebran un cumpleaños, diciendo que están en una fiesta.

Segunda sesión 22.04.2015

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/13) Durante esta actividad hemos observado como todo el grupo, de forma general, a través del movimiento rítmico, expresan corporalmente algunas emociones con gran facilidad, cambiando el tono corporal dependiendo de la emoción que representen. Se sitúan más erguidos cuando simulan la alegría, se encogen cuando actúan poniéndose tristes o con miedo, su cuerpo se caracteriza por la hipertonia en el enfado e hipotonía en la calma.

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/14) Partiendo de esta sesión y a través de la reflexión el alumnado ha podido comprender la existencia de emociones, no solo en las personas, sino también en otros seres vivos, como las plantas o los animales.

(P/15) A116 explicaba a sus compañeros que los perros se sienten tristes cuando les pisas una patita, porque lloran, igual que su perrita.

(P/16) A119, en relación a esto, ha dicho que su gato tiene miedo cuando ve a gente que no conoce y lo ha justificado diciendo que se esconde en su casita.

Tercera sesión 22.04.2015

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/17) Durante esta actividad, de forma general, todo el grupo ha reflejado en sus explicaciones y reflexiones la capacidad que tienen de relacionar distintas expresiones gestuales con la emoción correspondiente, haciendo siempre referencia a cómo se sienten los diferentes monstruos y porqué.

Primera sesión 29.04.2015

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/1) A partir de esta sesión hemos podido observar más detenidamente la capacidad expresivo-corporal que cada uno de los niños tiene.

Anexos

(P/2) Al principio les ha costado detenerse un tiempo delante del espejo y observarse y fijarse en cada uno de los elementos de su rostro para hacerse conscientes de su gestualidad cuando expresan diferentes emociones.

(P/3) Al pedirles que verbalizasen lo que veían, en algunas ocasiones, han cambiado su expresión para comprobar las diferencias, interiorizando el mensaje corporal que envían a los demás.

(P/4) Alguno de ellos como Jimena y Víctor no tienen muy desarrolladas sus capacidades expresivo-corporales, por lo que las diferencias entre la expresión de una emoción y otra han sido escasas. Por el contrario, la gran mayoría de los compañeros gozan de variedad de recursos con los que mostrar lo que sienten en cada momento a través de su cuerpo.

(P/5) La representación gráfica de lo que observaban de sí mismos en el espejo, se ha limitado a dibujar de forma diferente únicamente la boca, puesto que para ellos es una actividad que resulta complicada. A pesar de eso, hemos observado grandes capacidades de representación de la realidad, puesto que para el miedo dibujaban la boca abierta, trazándola como un círculo, cuando representaban la tristeza con una línea recta y con el enfado a un lado, como ha sido el caso de A1I10, A1I19 e A1I15 respectivamente.

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/6) Ha sido imprescindible que cada uno de los niños hayan podido experimentar observándose representando cada emoción en el espejo, puesto que hemos visto como han ido adquiriendo, de forma autónoma, un desarrollo progresivo de sus capacidades expresivas al poder reflexionar sobre lo que veían y poder cambiarlo al instante, explorando con su propio cuerpo y teniendo un feedback inmediato que les ha permitido aprender y tomar mayor conciencia de sí mismos y su esquema corporal.

OBSERVACIÓN

(P/7) Ha sido imprescindible que cada uno de los niños hayan podido experimentar observándose representando cada emoción en el espejo, puesto que hemos visto como han ido adquiriendo, de forma autónoma, un desarrollo progresivo de sus capacidades expresivas al poder reflexionar sobre lo que veían y poder cambiarlo al instante, explorando con su propio cuerpo y teniendo un feedback inmediato que les ha permitido aprender y tomar mayor conciencia de sí mismos y su esquema corporal.

(P/8) La observación que han hecho de los demás compañeros también les ha servido para, posteriormente, cuando era su turno, experimentar aquello que han observado en los demás, de igual manera que ha ocurrido con las representaciones gráficas, en las que se han ido repitiendo aquellas que les han parecido más apropiadas para cada emoción.

Segunda sesión 29.04.2015

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/9) A medida que se iba desarrollando esta sesión, hemos podido comprobar cómo algunos de los compañeros adquirían recursos de los otros. Al cambiar los roles y ser unas veces el que debía expresar la emoción y después el que imitaba ha permitido, por un lado, desarrollar la expresión libre y desinhibida y por otro, interiorizar aquellas características corporales que determinan cada emoción.

(P/10) A1I12, que se caracteriza por su timidez y escaso desarrollo de sus capacidades expresivas, se ha sentido más segura en los momentos en los que la tocaba imitar a su compañero, en este caso A1I8. Ha podido extraer de ella muchas características corporales que después ha podido interiorizar a partir de la imitación y la situación vivencial, puesto que en la representación de la alegría, por las acciones de A1I8, se ha visto obligada a saltar y dar vueltas, además de sonreír o frotarse los ojos cuando simulaban estar tristes.

OBSERVACIÓN

(P/11) La observación ha sido un elemento imprescindible en esta sesión. Cada uno de los niños, a partir de todos aquellos detalles en los que se han fijado de sus compañeros, han imitado las emociones que representaban. Ha sido imprescindible darles tiempo para observar, de esta forma la gran mayoría han imitado cada gesto del compañero y no solo la expresividad facial, como ha ocurrido en el caso de A1I14 y A1I13 cuando debía copiar la acción de sus compañeros.

(P/12) Además, a partir de lo que han visto en sus compañeros han podido adquirirlo como recurso expresivo y compartirlo con otros compañeros cuando han cambiado de compañero y de rol, como han sido los casos de A1I15 y A1I17 cuando han expresado el enfado imitando a un animal salvaje o la calma dando un abrazo, respectivamente, acciones que luego se han visto repetirse en otros compañeros.

Tercera sesión 29.04.2015

OBSERVACIÓN

(P/13) La observación, durante esta sesión, ha jugado un papel fundamental, puesto que ha sido la herramienta fundamental que los niños han utilizado para encontrar y relacionar cada uno de los monstruos con su pareja, según la emoción que representase. Observando la expresión del monstruo, su color y los detalles que diferencian a unos de otros, todo el grupo, de forma general, ha sabido detectar a cada una de las parejas, conociendo, además, la emoción que simbolizaban.

Primera sesión 6.05.2015

ESCUCHA ACTIVA

(P/1) Escuchar y comprender aquello sobre lo que se ha reflexionado durante esta sesión ha servido a los niños para de que circunstancias pueden derivar sentimientos como la alegría, la calma o la tristeza, puesto que alguno de los niños han elaborado diferentes respuestas a partir de lo que los compañeros han expresado anteriormente.

(P/2) A1I18 ha explicado que todos se ponen contentos cuando se portan bien; A1I6 ha contado, en respuesta a la alumna investigadora cuando ha preguntado sobre qué hacer cuando no atienden a lo que se les pide, que pueden respirar profundamente como el monstruo de colores; y A1I8 ha dicho que todos se ponen tristes si uno de los niños no hace caso porque la maestra se pone triste.

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/3) A lo largo del desarrollo de esta actividad hemos observado algunas de las emociones prefijadas en el semáforo en algunos de los niños. Todo el grupo ha celebrado, aplaudiendo y saltando, el buen comportamiento de los compañeros, viviendo así una situación de felicidad.

(P/4) Por otro lado, A1I7 ha podido experimentar el autocontrol a partir de una situación de relajación, puesto que a tras un comportamiento disruptivo la alumna investigadora le ha pedido que se tranquilizase y contestando a esta, en la forma en la que podía relajarse, juntos han recordado lo que dijo su compañera A1I6 que podían hacer, por lo que A1I7 se han sentado en su sitio y ha respirado profundamente contando hasta tres.

(P/5) A1I2, se ha puesto a llorar porque tras decir una palabra impropia ha tenido que cambiar su foto y ponerla en el monstruo triste por cómo ha hecho sentir al compañero al que ha ido dirigida dicha palabra, además, cuando se ha tranquilizado, la alumna investigadora ha podido reflexionar con ella acerca de cómo se ha sentido, puesto que ha vivido una situación de angustia y tristeza.

EXPRESIÓN ORAL/REFLEXIÓN

(P/6) La comunicación oral, a lo largo de esta sesión, ha sido fundamental, ya que los alumnos han reflexionado sobre todas aquellas causas y consecuencias emocionales que han derivado de sus acciones y comportamientos. De tal manera que han reflexionado sobre una vivencia personal, que les ha permitido expresar oralmente aquello que sienten, haciéndose conscientes e interiorizando significativa aspectos emocionales.

(P/7) Es así como ha ocurrido con todo el grupo cuando ha expresado lo contentos que están de poder celebrar que todos se han portado bien.

(P/8) Por otro lado, A1I7 ha expresado previamente a calmarse que no debe molestar a los compañeros empujándoles porque ellos se sienten tristes.

(P/9) A1I2 ha contado cómo se ha sentido de triste por haber dicho una palabra fea porque sabe que hay que tratar bien a los compañeros, por lo que ha pedido perdón.

(P/10) Nos gustaría destacar, como A1I3, ha intentado calmar a A1I2 cuando lloraba, cogiéndola de los brazos, mirándola y diciéndola, tranquila Carla que no pasa nada, no llores.

(P/11) Todos los alumnos han expresado su agrado hacia la sesión de relajación. A unos les ha gustado más el rol de masajista y a otros cuando debían relajarse.

(P/12) Nos ha llamado la atención las palabras de A1I11, que ha expresado el gusto por la música justificando que era muy lenta y relajaba, así como A1I15 cuando ha dicho que le gustaba que su compañero le acariciase, a lo que ha contestado A1I16 que a ella la gustaba más acariciar.

Segunda sesión 6.05.2015

EXPERIMENTACIÓN/VIVENCIA

(P/13) A lo largo de esta sesión hemos observado como todos los alumnos, de forma general, se han relajado tumbándose hacia arriba y escuchando con los ojos cerrados la música relajante mientras dejaban que sus compañeros les diesen un masaje. Todos han permanecido, durante todo el tiempo, quietos y concentrados en las palabras relajantes de la alumna investigadora.

(P/14) Mientras han cumplido el rol de masajistas, han respondido correctamente a las indicaciones de la alumna investigadora, desplazando sus manos suavemente por las distintas partes del cuerpo de los compañeros, sin entorpecer la sesión con juegos o movimientos bruscos que sacasen de la relajación al compañero.

Tercera sesión 6.05.2015

OBSERVACIÓN

(P/15) A partir de la observación los niños han sido capaces de relacionar a cada monstruo de colores con uno similar, de tal manera que han sido conscientes de cuando podían poner alguna de las fichas que tenían para ligar dos emociones similares o cuando pasar de turno cuando los monstruos que ellos tenían no representaban ninguna de las emociones de las que estaban disponibles.

(P/16) Nos ha llamado la atención la rapidez de la mayoría de los niños en la realización de la actividad, puesto que un principio pensamos que existiría un tiempo prolongado de reflexión que finalmente no ha existido.

Sesión 13.05.2015

EXPRESIÓN CORPORAL

(P/1) A lo largo de esta sesión nos hemos dado cuenta de la interiorización que tienen los niños de las emociones trabajadas puesto que de forma autónoma han explicado lo que ocurría en cada imagen presentada, justificando en todo momento la emoción que podían sentir sus protagonistas, haciendo referencia a la expresión corporal de los mismos.

OBSERVACIÓN

(P/2) La observación ha sido fundamental en esta sesión puesto que a partir de lo que percibían en cada una de las imágenes han sabido diferenciar las emociones que subyacían, además de discriminar al monstruo de colores que reflejaba la misma emoción de la imagen, sabiendo relacionar ambas y dar respuesta, de forma correcta, a cada una de las situaciones emocionales reflejadas en las imágenes.

9.2.- ANEXO II: CUESTIONARIO FINAL

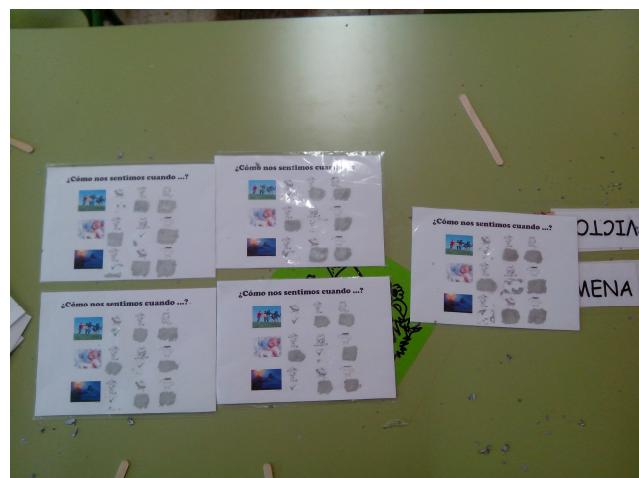
¿Cómo nos sentimos cuando ...?



¿Cómo nos sentimos cuando ...?



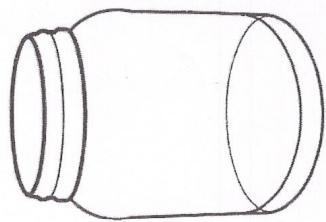
Anexos



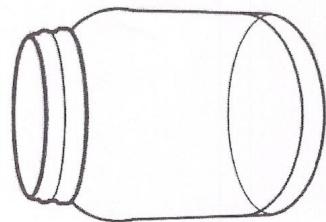
9.3.- ANEXO III: TRABAJOS DE AULA DE LOS ALUMNOS

- Ficha: clasificación de las emociones

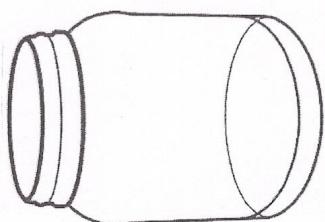
CUENTO: EL MONSTRUO DE LOS COLORES



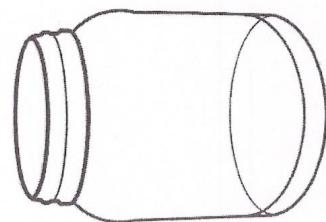
ALEGRÍA



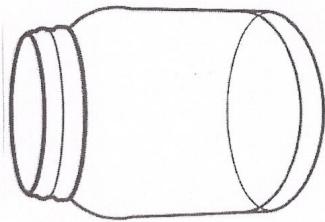
ENFADO



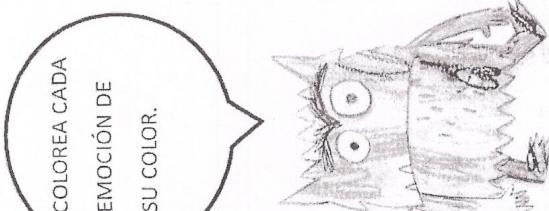
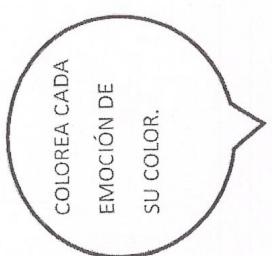
TRISTEZA



CALMA

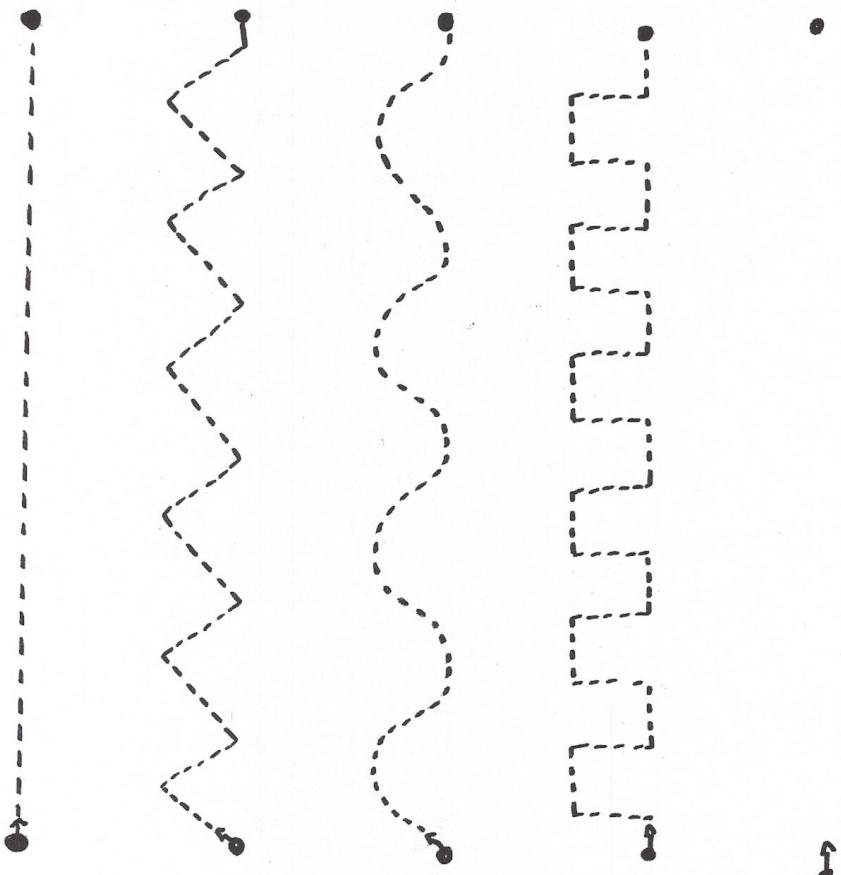
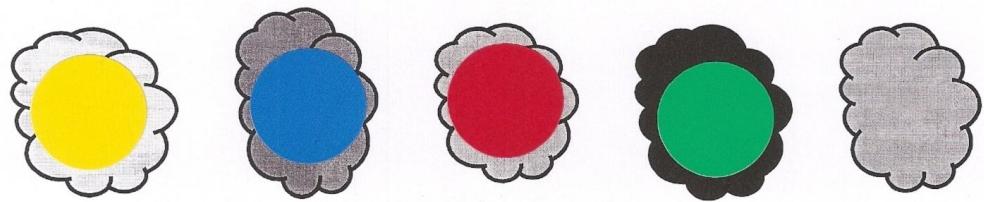


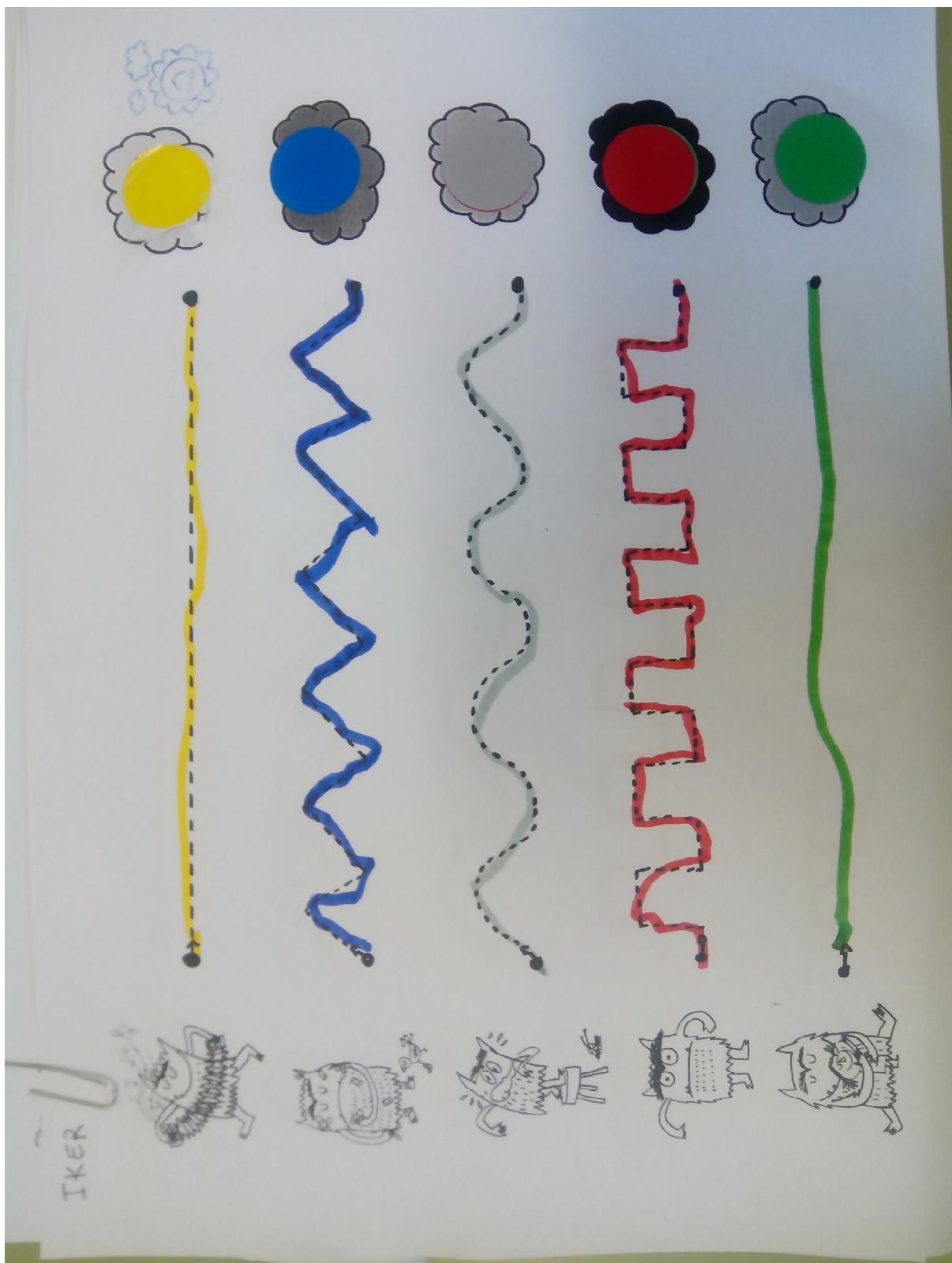
MIEDO



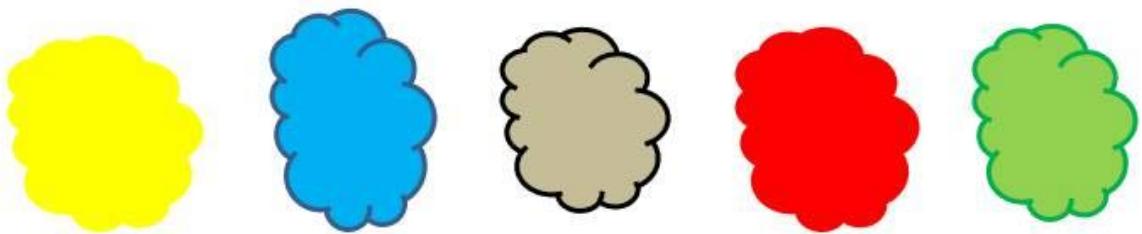


- Ficha de grafomotricidad



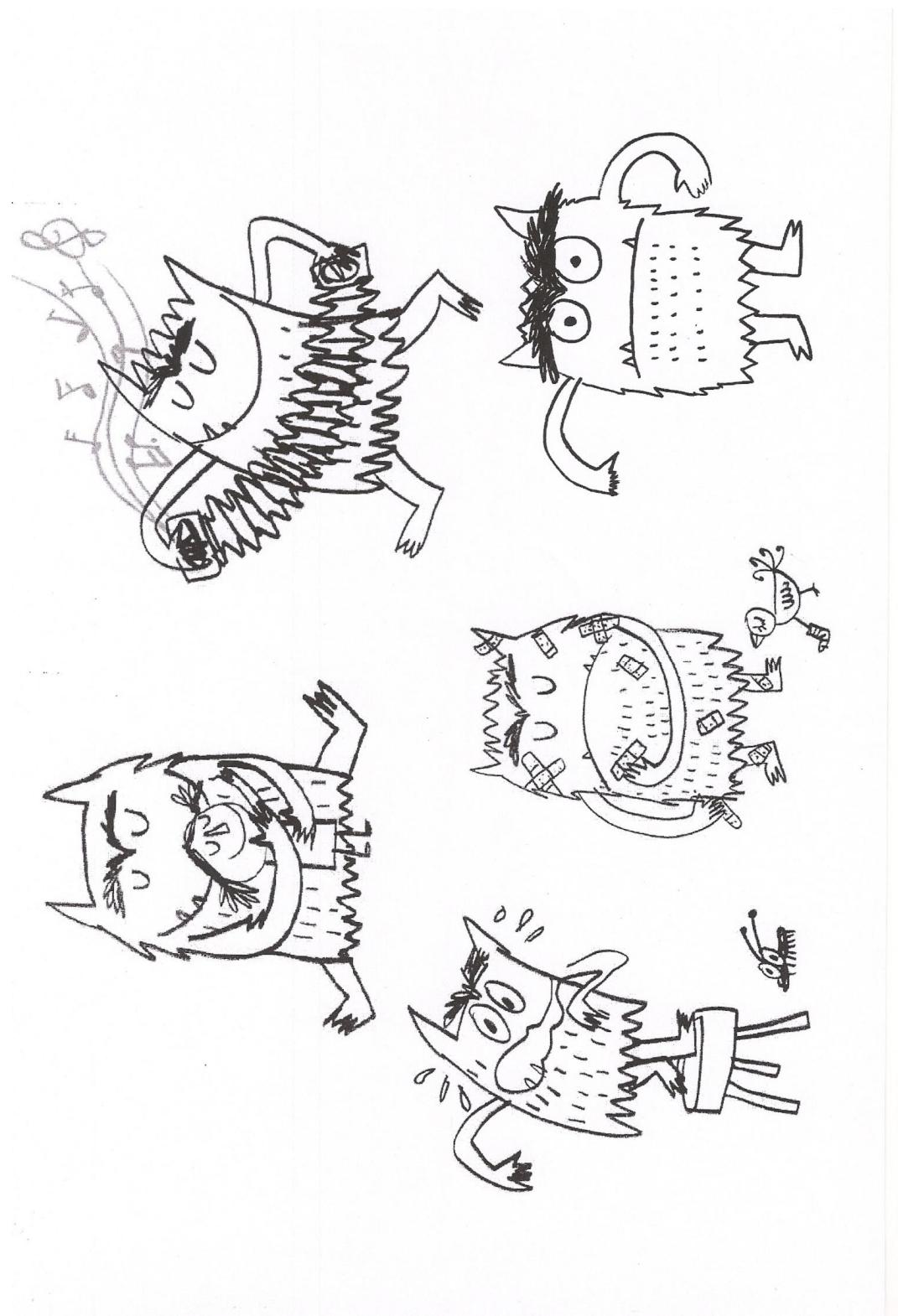


- Ficha: unir cada emoción con su color



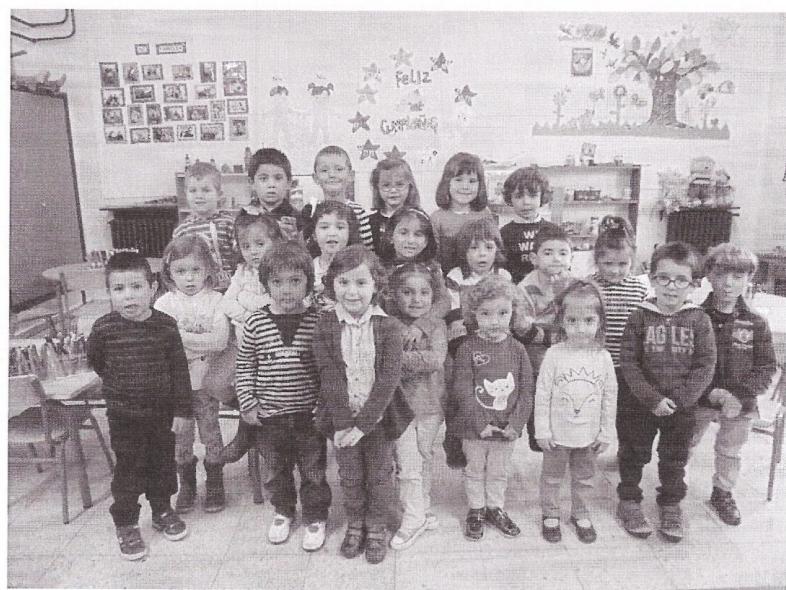


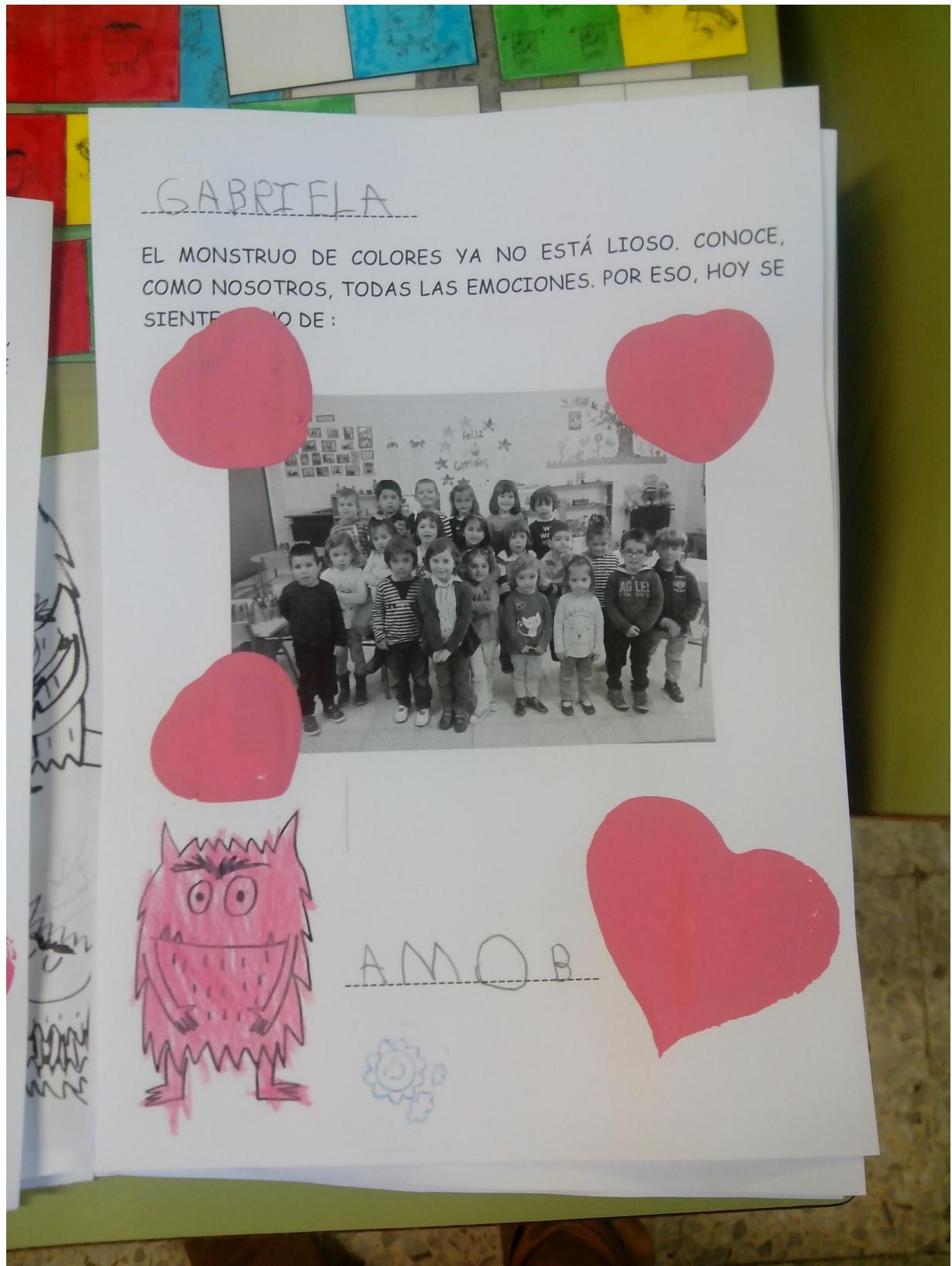
- Ficha: el monstruo de colores



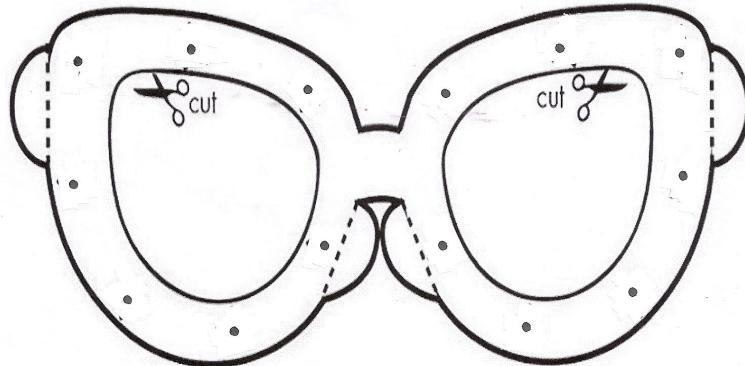
- **Ficha: el amor**

EL MONSTRUO DE COLORES YA NO ESTÁ LIOSO. CONOCE, COMO NOSOTROS, TODAS LAS EMOCIONES. POR ESO, HOY SE SIENTE LLENO DE :





- Ficha: la calma



9.4.- ANEXO IV: FOTOGRAFÍAS DE LAS INTERVENCIONES EN EL AULA



Anexos



