

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para
fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años**

**Tesis para optar el título de Licenciado
en Educación con especialidad en Educación Primaria,
que presenta el bachiller**

Carlos Enrique Huarcaya Pasache

Asesora: Mag. Liza Cabrera Morgan

San Miguel, septiembre del 2016

AGRADECIMIENTOS

“Soy yo, una vaca.”

“Te llamaré Pusaq, vaca”

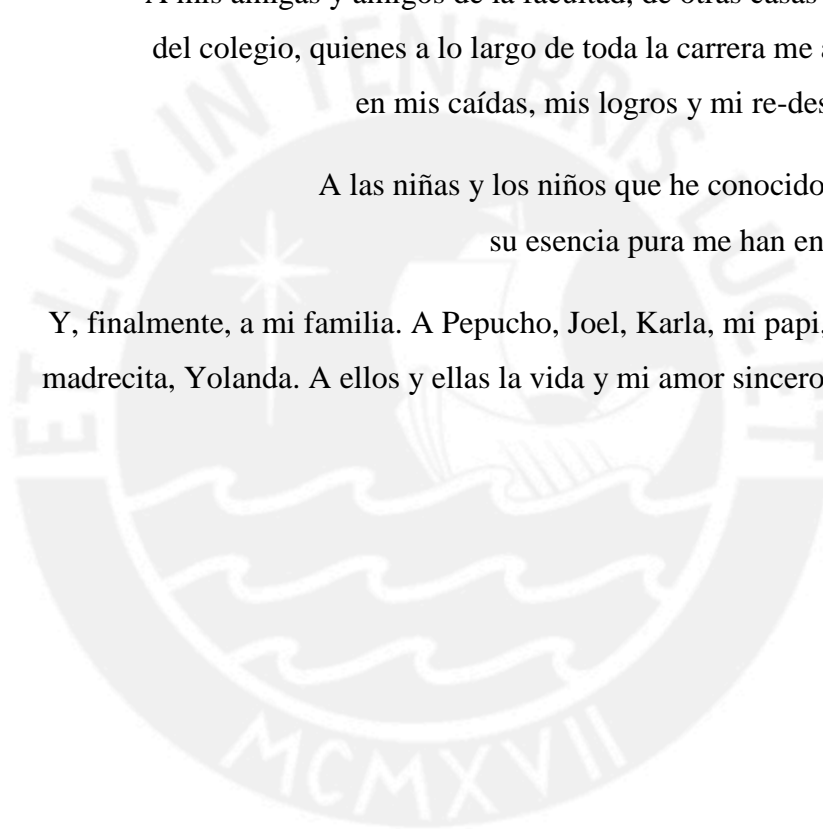
Agradezco infinitamente a la vida y a Dios en ella. Sin ella y todo lo que se mueve y lo que no, no podría haber realizado esta investigación.

A la PUCP y a cada profe de la Facultad de Educación, quienes con su cariño y experiencias me ayudaron a apasionarme por lo que hago.

A mis amigas y amigos de la facultad, de otras casas de estudios y del colegio, quienes a lo largo de toda la carrera me acompañaron en mis caídas, mis logros y mi re-descubrimiento.

A las niñas y los niños que he conocido, quienes con su esencia pura me han enseñado tanto.

Y, finalmente, a mi familia. A Pepucho, Joel, Karla, mi papi, Carlos, y mi madrecita, Yolanda. A ellos y ellas la vida y mi amor sincero por siempre.



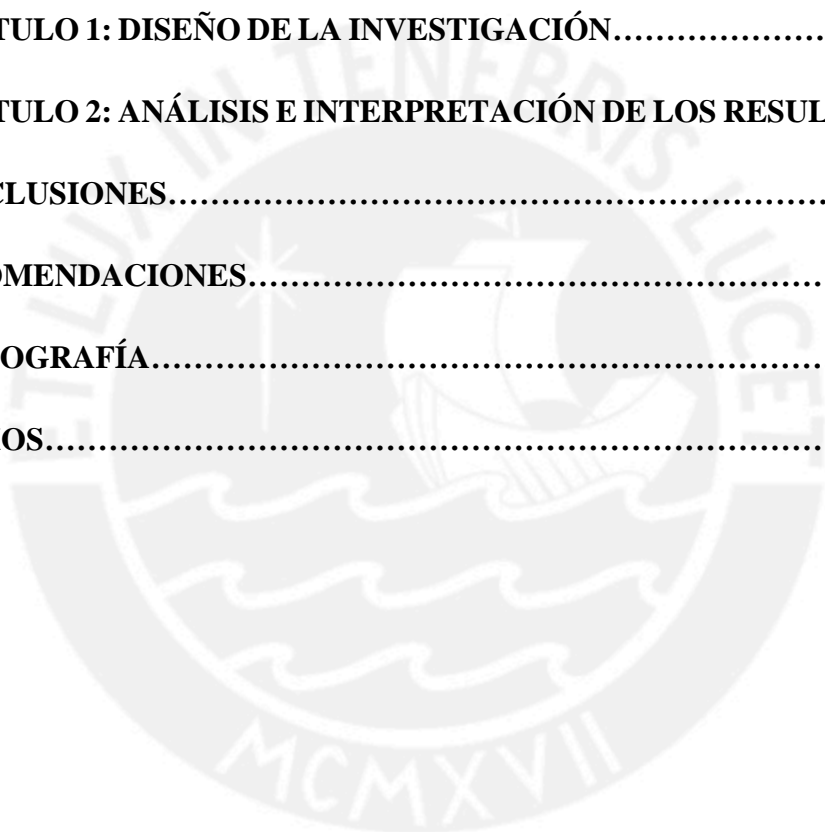
RESUMEN

El presente estudio plantea como problema “¿qué orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte pueden fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad?”. Muchos problemas sociales y casos de violencia tienen un posible fundamento en el ineficiente control de las emociones. Dicho control, al tener una base en procesos neurofisiológicos del cerebro, y ser elementos principales de la Inteligencia Emocional, inteligencia que aborda distintas habilidades en torno a la emoción humana, forman parte del interés de los procesos educativos. Por ello, la educación actual se plantea como reto el abordar el trabajo de las emociones, específicamente, el autocontrol, desde la escuela, para lograr el bienestar individual y colectivo de las personas, en este caso, en la atención a niñas y niños de 6 y 7 años de edad. De ahí que la presente investigación haya tenido como interés dilucidar las teorías que se encuentran de trasfondo en la educación de las emociones y elaborar una propuesta, bajo la mirada de docentes, que plantee orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para el aprendizaje del autocontrol, en base a una mirada cultural peruana y el amor de la condición humana. La investigación se define como una de carácter cualitativa, al abordar aspectos comportamentales y emocionales en niñas y niños de 6 y 7 años, y al contar con posturas provenientes de los actores involucrados en el proceso de investigación. Y descriptiva – propositiva, ya que busca describir teorías en torno a un fenómeno sometido a análisis y plantea una alternativa de solución a una problemática en particular.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
I PARTE: MARCO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO 1: APRENDIENDO A CONOCER LA EMOCIÓN HUMANA....	9
1.1.LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	10
1.1.1. Las emociones.....	10
1.1.2. Las emociones y el cerebro.....	11
1.1.3. Definición de Inteligencia Emocional.....	12
1.2.EL AUTOCONTROL COMO CAPACIDAD.....	14
1.2.1. Competencias de la Inteligencia Emocional.....	15
1.2.2. La regulación de emociones.....	16
1.2.3. El autocontrol.....	17
CAPÍTULO 2: EDUCANDO LAS EMOCIONES.....	19
2.1.PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR LA EMOCIÓN.....	19
2.1.1. Una mirada sobre la violencia social y escolar en el Perú.....	20
2.1.2. La Educación Emocional.....	21
2.1.3. La Pedagogía de la Ternura.....	22
2.2.EDUCAR EL AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES.....	25
2.2.1. Alcances del MINEDU sobre el trabajo de las emociones.....	25
2.2.2. Comprensión de las emociones de las niñas y los niños en el Perú...	26
2.2.3. El proceso del desarrollo de la regulación de emociones.....	29
2.3.ORIENTACIONES PARA EL FOMENTAR EL AUTOCONTROL	31
2.3.1. Orientaciones en torno a la dinámica de la escuela.....	31
2.3.2. Orientaciones en torno a la dinámica del aula.....	32
2.3.3. Orientaciones sobre el rol docente.....	34
2.4.ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL.....	36
2.4.1. Educar el autocontrol de las emociones en y desde el arte.....	37
2.4.2. Estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol.....	39

2.5.ALLIN KAWSAY: PROPUESTA PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL.....	43
2.5.1. Incorporación de las habilidades emocionales en las sesiones del taller.....	43
2.5.2. Recomendaciones para la implementación de la propuesta en el PAT.....	46
2.6.PROPOSTA DE ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL..	47
II PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	48
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS..	53
CONCLUSIONES.....	77
RECOMENDACIONES.....	79
BIBLIOGRAFÍA.....	80
ANEXOS.....	88



INTRODUCCIÓN

Las estadísticas actuales de nuestro país nos evidencian una emergencia a nivel emocional. Por ejemplo, en el 2015, el Instituto Nacional de Salud Mental, según el Diario Perú.21, calcula que en el Perú se presentan entre 1 y 3 suicidios por día, dentro de los cuales el 70% de casos corresponde a depresión. En el período de abril 2015 a marzo del 2016, según PROMSEX (2016), se han reportado 23 casos de discriminación, cuyas principales víctimas son gays (9) y lesbianas (9), seguidas de mujeres trans (3) y hombres trans (2), así como 8 asesinatos reportados de personas pertenecientes a la población LGTBI. Y se sabe que en el periodo de septiembre del 2013 a marzo del 2016, a partir del estudio realizado por el Ministerio de Educación, en su programa Síseve, se han reportado alrededor de 6,300 casos a nivel nacional. Frente a este panorama, la educación se abre como alternativa para prevenir e intervenir en los casos de la violencia, a través de la atención de las emociones, específicamente, en el autocontrol de emociones.

En efecto, atender las emociones en la escuela supone una exigencia que busca el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones para tomar mejores decisiones, a través del aprendizaje del autocontrol. Esta habilidad, abordada por autores como Salovey y Mayer (1993), permite a la persona resolver conflictos, según su contexto social y cultural. Para ello, la orientación y el seguimiento que puede brindarse en la escuela, desde las primeras edades de la infancia, en base a una pedagogía de la ternura, contextualizada a nuestro contexto sociocultural peruano, son esenciales para el

aprendizaje del autocontrol de emociones, lo cual puede ayudar a la persona y a quienes la rodean a afrontar situaciones de intensidad emocional.

En ese sentido, la presente investigación acoge dicha significatividad de educar el autocontrol de emociones en la escuela, por lo que plantea como problema de investigación: “¿qué orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte pueden fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad?”. Frente a dicha pregunta, nos proponemos como objetivo principal: “elaborar una propuesta de orientaciones y estrategias metodológicas en y desde el arte, orientadas al fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años”. Es decir, hacer evidente una propuesta que acoge el arte como herramienta y como campo de acción para educar el autocontrol de emociones, debido a su naturaleza y los constructos relacionados a él como la ética, la estética y la ciencia, su función social y su vinculación con el uso de habilidades emocionales dentro del proceso creativo. Para ello, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- 1º. Dilucidar la teoría en torno al autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad y al diseño de estrategias didácticas orientadas a dicho fin.
- 2º. Diseñar y validar una propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte, que favorezcan el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad.

Ahora bien, existen antecedentes a nuestra investigación que plantean propuestas de atención al autocontrol de las emociones. Abarca y Zañartu (1993) publicaron una propuesta de actividades y sesiones orientadas hacia el autocontrol en el aula de clase, además de una serie de recomendaciones para docentes. En el 2013, el Ministerio de Salud propuso un trabajo de carácter permanente para la atención de problemáticas como la depresión, la ansiedad y la violencia, entre otras demandas, a través del Programa “Aprende Saludable”. Se conoce también la iniciativa de Wuarmayllu (2010), asociación que impulsa la enseñanza de la educación a través del arte peruano, en que se toman iniciativas para educar las emociones. Y, finalmente, desde la institución TAE, Terapia de Artes Expresivas, (2013), que impulsa el uso de estrategias artísticas de forma terapéutica para el desarrollo de habilidades emocionales. De ahí que, con estas iniciativas, nuestra investigación esté en condiciones de aportar dentro del campo de estudio en mención y obtenga como resultado una propuesta de orientaciones y estrategias

didácticas vinculadas al arte que fomenten el autocontrol de las emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad.

Ahora bien, el presente informe de tesis posee una estructura dividida en dos partes. En primer lugar, tenemos el marco teórico separado en dos capítulos: el primero, “Aprendiendo a conocer la emoción humana”, que profundiza las bases de la Inteligencia Emocional y la habilidad del autocontrol de las emociones. Y, el segundo, “Educando las emociones”, cuya intención es describir las bases pedagógicas que se necesitan para educar el autocontrol, así como el planteamiento de una propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad, resultante del proceso de validación con docentes de primaria.

En segundo lugar, presentamos la investigación propiamente dicha, la cual ha sido dividida en dos capítulos, en que abordaremos el diseño metodológico de la investigación y el análisis e interpretación de los resultados. En el primer capítulo, presentaremos una matriz de variables e indicadores, y explicaremos el nivel y el tipo de investigación que aborda la investigación. Además, precisaremos la metodología empleada, que contempla la población y muestra participante, así como las técnicas e instrumentos usados para el recojo de la información. Y, en el segundo capítulo, trataremos el análisis e interpretación de los resultados, a partir de la organización de datos en gráficos, resultante de la percepción y sugerencias dadas por las especialistas participantes.

Finalmente, desarrollaremos las conclusiones, orientadas a dar respuesta al problema de investigación planteado inicialmente; las referencias bibliográficas, que sustentan nuestra investigación; y los anexos, en donde mostraremos los instrumentos usados para el recojo y la organización de datos.

Cabe señalar que la investigación contó con algunas limitaciones en cuanto a la disponibilidad de tiempo por parte de las especialistas para colaborar en la revisión de la propuesta alcanzada, a causa de demanda laboral del centro en que trabajan. De ahí que el tiempo de la investigación se haya extendido y llevado a disminuir la muestra participante, a fin de cumplir con los objetivos trazados.

Tras lo anterior, invitamos a leer la presente investigación, con miras a repensar los procesos educativos en la escuela, orientados al autocontrol de las emociones de las niñas y los niños, basados en enfoques que acojan los aspectos social y cultural peruanos.

I PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

APRENDIENDO A CONOCER LA EMOCIÓN HUMANA

Actualmente, distintas disciplinas arguyen que la inteligencia tiene influencia de otros factores como los vinculados al desarrollo emocional, pues, tal como señala Goleman (2000):

Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope [...]. Como todos sabemos por experiencia, cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más (p. 22).

En efecto, las emociones influyen en nuestras acciones, decisiones y pensamientos. No obstante, durante años ha existido una dicotomía entre razón y emoción, la cual ha sido apaciguada, de algún modo, gracias al estudio de autores como Mayer y Salovey (1993), y Goleman (2000), quienes reunieron ambas capacidades en un tipo de inteligencia llamada Inteligencia Emocional.

Para comprender la Inteligencia Emocional, a continuación, profundizaremos en sus características, la relación entre emoción y cerebro, y las competencias que la conforman, para enfocarnos, posteriormente, en el autocontrol.

1.1.LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Definir la Inteligencia Emocional resulta complejo. Por ello, previamente, procederemos a estudiar las emociones y los procesos que conllevan en el ser humano a nivel fisiológico y social.

1.1.1. Las emociones

En concordancia con Goleman (2000, p. 24): “todas las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado”. Las emociones originan reacciones a nivel mental, psicológico o físico en la persona. Son impulsos hacia la acción que nos movilizan. No en vano su etimología, que proviene de la raíz latina “moveré”, referido a mover, alude al significado de las emociones. Dicho movimiento podría entenderse mejor, a partir de lo mencionado por Belmonte (2007), quien señala que el concepto de emoción abarca la experiencia subjetiva (el sentimiento), las reacciones vegetativas (como la sudoración, la palidez) y las reacciones motoras (gestos y posturas). Es decir, ocasionan una movilización a nivel multidimensional. Ellas se convierten en aquello que “nos impulsa a alcanzar nuestros objetivos, aquello que moviliza nuestra energía, y nuestros motivos, a su vez, impulsan nuestras percepciones y modelan nuestras acciones” (Goleman, 1998, pp. 124-125).

Sin embargo, según Goleman, la emoción debe equilibrarse con la razón, ya que “alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones” (2000, p. 27). Con ayuda de la mente racional, la persona puede aprender a manejar sus emociones, a través de la reflexión y el conocimiento de las mismas, para tener una visión más flexible e integral de cada situación.

No obstante, cabría preguntarnos: ¿de dónde proviene esta movilización? Simmons (1998, p. 33) nos señala que “la inteligencia emocional, como la inteligencia intelectual, es principalmente una función del cerebro”. En ese sentido, nos adentraremos en comprender la relación entre el cerebro y las emociones para abordar después la Inteligencia Emocional.

1.1.2. Las emociones y el cerebro

Las emociones se asocian con el cerebro, en donde ocurren interacciones neurobiológicas complejas que ayudan a la expresión y regulación de las emociones. En él, se producen reacciones emocionales, desde nuestro sentir frente a vivencias y cómo las valoramos, que se almacenan en el sistema límbico del cerebro (Simmons, 1998).

El sistema límbico es un conjunto de núcleos cerebrales como la corteza frontal, el hipocampo y la amígdala. Este, en palabras de López, Valdovinos, Méndez y Mendoza (2009), a partir del estudio realizado por Kandel (2000):

[...] junto con las estructuras de la corteza frontal procesan los estímulos emocionales y los integran a funciones cerebrales complejas, las cuales incluyen decisiones racionales, expresión e interpretación de conductas sociales e incluso la generación de juicios morales. (p. 61)

Es decir, este sistema no solo se encarga de acoger las emociones, sino que ayuda a regular las mismas y a brindarles valoración y juicios sobre situaciones específicas.

Por otro lado, las emociones tienen lugar dentro de la amígdala. Ella, según Goleman (2000), actúa como depósito de la memoria emocional para brindar alertas frente a algún estímulo y generar una reacción emocional. A ello se le suma el hipocampo, que brinda una respuesta que modula la frecuencia cardíaca, la tensión arterial y la frecuencia respiratoria (López, Valdovinos, Méndez y Mendoza, 2009). Estas funciones ofrecen un buen panorama de datos básicos frente a un contexto o situación. Además, encontramos el hipotálamo, encargado de la expresión coordinada de conductas emocionales (Belmonte, 2007). Para P. Bard, citado por los autores López, Valdovinos, Méndez y Mendoza (2009), el hipotálamo sería parte de un “sistema de supervivencia”, cuya función sería coordinar las respuestas anticipatorias de la “reacción de alarma”.

Así mismo, dentro de la neocorteza del cerebro, el cual permite tener conciencia y control de las emociones, y desarrollar capacidades cognitivas como memorización, concentración, autoreflexión, entre otras (Altimira, 2011), podemos encontrar los lóbulos prefrontales, cuya ubicación está detrás de la frente. Éstos últimos regulan los arranques de la amígdala. Esto se debe a que la información sensorial se dirige a la neocorteza, mientras que las emociones a la amígdala. Si la información sensorial descontrolada en compañía de la amígdala no estuviese regulada por los lóbulos prefrontales, no habría regulación eficaz de las emociones, tal como sostiene Luria (1979), citado por Mozaz,

Mestre y Núñez-Vásquez (1997). Es así que la conexión entre la amígdala y la neocorteza “explica por qué la emoción es tan importante para el pensamiento eficaz, tanto en la toma de decisiones acertadas como en el simple hecho de permitirnos pensar con claridad” (Goleman, 2000, p. 47). De este modo, como señala Laughlin (1999), no hay un desligue entre lo racional y lo emocional: el cerebro ayuda a regular esta conexión dentro de su estructura.

Una vez entendidas qué son las emociones y cómo se relacionan en el cerebro, pasaremos a profundizar la definición de Inteligencia Emocional.

1.1.3. Definición de Inteligencia Emocional

Desde la discusión de por qué las emociones serían inteligentes, ha comenzado a abrirse un largo debate sobre esta teoría. Frente a ello, cabría necesario dilucidar antes qué se entiende por inteligencia.

El término de inteligencia ha sido renovado gracias al aporte de Gardner, citado por Laughling (1999, p. 4), pues define a la inteligencia como “the ability to solve problems, or to fashion products, that are valued in one or more cultural or community settings”. La inteligencia se consideraría como una capacidad, una habilidad. Al serlo, entra en el marco de utilidad al posibilitar la resolución de conflictos dentro del contexto en que la persona se encuentra. Al estar implicados los ámbitos social y cultural, existe de por medio una valoración de la decisión que la persona tomará, a partir de la habilidad aprendida. Por lo que la inteligencia abordaría una dimensión personal que tiene efecto en el ser humano mismo y en su entorno. Por ello, para potenciar esta habilidad, se requiere de la educación.

En esa misma línea, Gardner, citado por la autora mencionada líneas atrás (1999), propuso siete diferentes formas de inteligencia: la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia corporal- kinestésica, la inteligencia intrapersonal e interpersonal y la inteligencia naturalista. Nos centraremos en la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

La inteligencia intrapersonal, según Gardner (1998), haría referencia a la posibilidad de la persona de mirarse a sí misma, identificar sus emociones y discriminarlas, para orientar su propia conducta. A ello, complementamos con Céspedes (2000, pp. 117-118), quien señala que “es una capacidad básica del individuo de acceder a sus propios

sentimientos identificándolos y utilizándolos como factor de crecimiento personal [...], hallamos implícitos procesos como la reflexión, la introspección, el autoanálisis, etc.”. En este tipo de inteligencia, Campbell (1996, p. 196), quien es citado por Laughlin (1999), señala que una persona con alto nivel de desarrollo de inteligencia intrapersonal cuida la intensidad de sus emociones, se motiva para identificar y perseguir metas, trabaja independientemente, empodera a otros, entre otras.

Por otro lado, la inteligencia interpersonal se concibe como aquella que permite comprender los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de quienes nos rodean (Gardner, 1998). En efecto, nos ayuda a distinguir los sentimientos y conductas de los demás, (Céspedes, 2000). En ese sentido, según Campbell (1996, p. 160), del texto de Laughlin (1999), una persona con alto nivel en este tipo de inteligencia interactúa con otros, mantiene relaciones sociales efectivas, participa en colaboración con los demás, etc.

Como se ve, estos dos tipos de inteligencia están estrechamente vinculados con las emociones, pues se hace referencia al conocimiento y control que tiene la persona de sí misma, y sobre cómo ella se relaciona con los y las demás. No obstante, a pesar de su relación, Fernández-Berrocal y Extremera (2002) señalan que ambos tipos de inteligencia son también independientes. De ahí de por qué algunas personas tienen mayor capacidad para vincularse mejor con los demás, más no consigo mismas, y viceversa.

A partir de ello, Mayer y Salovey reunieron dichas inteligencias, bajo el concepto de Inteligencia Emocional, resaltando la importancia de la empatía, la comprensión de las emociones propias y su adecuado control. Años más tarde llegaría Gardner, quien profundizaría en el concepto de Inteligencia Emocional, añadiéndole un aporte especial: el papel de la neurobiología de las emociones en la construcción de la inteligencia adaptativa (Céspedes, 2000). Con lo que podemos plantear que la definición de Inteligencia Emocional sería:

[...] a type of social intelligence that involves the ability to monitor one's and others' emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one's thinking and action. [...] includes the verbal and nonverbal appraisal and expression of emotion, the regulation of emotion in the self and others, and the utilization of emotional content in problem solving. (Mayer y Salovey, 1993, p. 433).

La Inteligencia Emocional es una habilidad que permite la propia mirada de cada quien sobre emociones y de quienes nos rodean, con el fin de usar la información adquirida de las experiencias y sensaciones para guiar los pensamientos, acciones y decisiones de manera exitosa.

Ahora bien, lo racional y lo emocional se regulan entre sí dentro del cerebro, a fin de brindarle a la persona la posibilidad de tomar mejores decisiones. Eso es porque también “Emotional Intelligence can be defined as the capacity to process emotional information” (Mayer y Salovey, 1995, p. 197). Son estos procesos cerebrales que provienen de la interacción con la realidad, lo que hace posible esta activación de procesos mencionados por Mayer y Salovey. En ese sentido, los sistemas de la mente racional y la mente emocional se activan y llevan a cabo una conjugación que brinda al individuo apoyos para generar efectos en su espacio inmediato, a través de la consciencia, reconocimiento y entendimiento de sus propias emociones para modificarlas en el propio actuar.

La Inteligencia Emocional, sin embargo, al ser una habilidad en sí misma, también, requiere el uso sofisticado de otras habilidades implícitas, debido a que:

[...] involves a combination of competencies which allow a person to be aware of, to understand, and to be in control of their own emotions, to recognize and understand the emotions of others, and to use this knowledge to foster their success and the success of others (MTD Training, 2010, p. 9).

Es decir, para lograr un alto nivel de Inteligencia Emocional, es necesario perfeccionar una serie de competencias que ayudarán al individuo a ser competente emocionalmente, las cuales son esenciales, pues ayudan a configurar de manera progresiva el autocontrol.

1.2. EL AUTOCONTROL COMO CAPACIDAD

El autocontrol es una de las capacidades que se encuentran dentro de las competencias de la Inteligencia Emocional. Esta última, como hemos mencionado, posee una serie de competencias, que, según el MTD Training (2010), varían según los distintos modelos de Inteligencia Emocional, en inglés, *Emotional Intelligence* (EI): el modelo basado en habilidades, the Ability EI model, propuesto por Mayer y Salovey; el modelo basado en rasgos o características, the Trait EI model, por Petrides y otros; y el modelo mixto, the Mixed EI model, propuesto por Goleman. Por motivos de bibliografía actualizada nos basaremos en el modelo mixto.

1.2.1. Competencias de la Inteligencia Emocional

Presentaremos el modelo mixto a partir de la sistematización del MTD Training (2010), en conjunto con algunos aportes dados por Mayer y Salovey. En primer lugar, la competencia del AUTOCONOCIMIENTO o *self awareness*. Conociéndonos cómo nos sentimos y usando adecuadamente nuestros sentimientos, podemos tomar decisiones que nos beneficien. Esta podría complementarse con la competencia dada por Mayer y Salovey: percepción y expresión emocional, que se refiere a reconocer, identificar y darle un nombre, de forma consciente, a nuestras emociones frente a una determinada situación (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2007) explicitan la importancia de las expresiones faciales, que constatan la percepción adecuada de las emociones. Según los autores, estas son un aspecto fundamental en el componente conductual y la comunicación emocional con los y las demás. Son parte de esta competencia el autoconocimiento emocional, la autoevaluación o introspección, y la autoconfianza.

En segundo lugar, el AUTOMANEJO DE EMOCIONES o *self management*. Dominando nuestras emociones, obtenemos la habilidad de tener la voluntad de perseguir metas con mayor eficacia y controlar situaciones de estrés. Pertenecen a esta competencia: la iniciativa, la adaptabilidad, la autoconsciencia, la fiabilidad, la orientación y el consejo, y el autocontrol.

En tercer lugar, el CONOCIMIENTO SOCIAL o *social awareness*, que se refiere a percibir y entender emociones y situaciones desde la perspectiva ajena, así como cultivar relaciones con diferentes personas. Esta competencia tiene gran vinculación con la tercera competencia desde el modelo de Mayer y Salovey: la comprensión de las emociones. Ella supone la comprensión de lo que sentimos y la capacidad de etiquetar aquellas emociones para poseer un mejor panorama de la situación que estamos viviendo, teniendo previamente un análisis de las mismas. Son parte de esta competencia: la empatía, el conocimiento organizacional y el servicio de orientación.

Finalmente, están las HABILIDADES SOCIALES o *social skills*, que facilitan el establecer relaciones o interacciones con otras personas, siendo capaces de leer las complejidades de las relaciones sociales, a través de la negociación, el diálogo y la comunicación. Algunas de las habilidades que la conforman son la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo y colaborativo, entre otras.

Cada competencia se educa de manera simultánea, gradual y permanente.

Antes de adentrarnos a comprender la habilidad del autocontrol, nos adentraremos a comprender la competencia en que la misma se encuentra inscrita, a fin de entender dicha habilidad.

1.2.2. La regulación de emociones

Las emociones necesitan ser reguladas para tomar decisiones efectivas. Por ello, se propone la competencia del manejo de emociones, ‘self-managment’, o regulación de las emociones, cuya definición sería: “Self-Management, or self-regulation, refers to the act of taking responsibility for our emotions and how they impact on decisions and behaviors” (MTD Training: 2010, p. 24). Es decir, ser responsables de nuestras emociones y el impacto que tienen en nuestras decisiones y conductas. Ello implica tener la capacidad de definir y comprender cómo nuestras emociones están interviniendo en nuestro comportamiento y en nuestro entorno. Afortunadamente, nuestro cerebro brinda aquel soporte especial en la regulación de nuestras emociones, pues tanto la amígdala como los lóbulos pre-frontales nos ayudan en este proceso.

Tras lo anterior, a partir del estudio de Mayer, Salovey y Caruso (2002) y Mestre, Palermo y Guil (2004), citados por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2007), podemos señalar que el proceso de la regulación de emociones comienza con la percepción o, a partir del aporte de Goleman (2000), desde la propia conciencia de las emociones. Luego, seguiría la comprensión y el análisis de las emociones, a fin de que con la información obtenida la persona pueda regular la emoción, permitiéndole adaptarse a contextos inter e intrapersonales. Como se ve, el proceso integra las demás competencias de la Inteligencia Emocional.

Ahora bien, la regulación emocional, en palabras de Ribes et al. (2005), citada por Soldevilla y otros (2007, pp.54-55): “permite manejar las emociones agradables y desagradables, tolerar la frustración y saber posponer gratificaciones. Podríamos traducir la regulación como el arte de ser capaz de calmarse, de adecuar socialmente nuestra conducta [...]”. En efecto, regular nuestras emociones de forma consciente nos permite comprenderlas, tomar mejores decisiones, afrontar situaciones de estrés, ansiedad, mejor adaptación a un contexto y tener una madurez social adecuada. Para ello, tal como señalan Mayer y Salovey (1995, pp.202-203), “emotional regulation is little more than deciding

to attend or not attend to a feeling. Regulation becomes more interesting at a higher, more reflective level”. Es decir, este proceso obedece un nivel de reflexión que es necesario aprender, con miras a conocer cómo nos encontramos y qué podemos decidir.

Finalmente, la regulación de emociones tiene un objetivo central: lograr el manejo adecuado de las emociones para influir de manera positiva en nosotros y en quienes nos rodean. De ahí que Mayer y Salovey (1995) recalquen que el trabajo de esta competencia tenga un fuerte vínculo entre un trabajo personal y a la vez social:

Although the psychologist models employed by Aristotle and Freud were quite different, their conclusion was that the individual must work in cooperation with others to yield the greatest personal and social good [...]. Thus, those happiness-inducing emotions that people are most likely to perform are both prosocial and proindividual. (p. 199)

La persona debe aprender a manejar sus emociones a nivel personal y colectivo. De ahí por qué, desde el ámbito educativo, haya tanto interés en trabajar la regulación en la escuela.

Luego de haber profundizado en la presente competencia, adentrémonos, ahora, en la habilidad del autocontrol.

1.2.3. El autocontrol

Analicemos lo que nos detallan los siguientes autores. Según Mischel (1972), citado por Abarca y Zañartu (1993, p.12), el autocontrol se definiría como “la capacidad de postergar voluntariamente una gratificación inmediata con el objeto de alcanzar metas a largo plazo”. Salazar (s/f: p.1), por su lado, define a esta habilidad como “la capacidad de autorregular los sentimientos, impulsos y acciones según las necesidades y situaciones que afrontamos cotidianamente”. En concordancia a las dos citas anteriores, podemos coincidir en que el autocontrol es una capacidad o una habilidad que brinda posibilidades al ser humano de realizar alguna acción. Pero, además, podemos analizar lo detallado por Mischel: el autocontrol se presenta como aquel que ayuda a la persona a postergar, de manera voluntaria, una gratificación con miras a un objetivo. En efecto, el autocontrol brinda a la persona la posibilidad de regularse al decidir, ya sea frente a alguna recompensa, a esperas de algo mejor.

El autocontrol tiene que ver con la postergación de la gratificación y la contención de la impulsividad (Goleman, 2000). Emociones básicas como la ira, la ansiedad y la

tristeza requieren ser reguladas bajo estrategias que ayuden a la persona a no desesperarse y a mantener la calma, así como esperar la gratificación más adecuada después de un tiempo de espera frente a un estímulo o pensamientos repetitivos de algún hecho o situación. Regular la emoción supone resistir el impulso, a fin de autocontrolarse y llevar a cabo un tiempo de espera adecuado para tomar una decisión pertinente (Goleman, 2000).

Por otra parte, encontramos a Salazar (s/f), quien anota que el autocontrol nos ayuda a regularnos de emociones, sentimientos e impulsos, según las necesidades y situaciones para establecer relaciones sanas a nivel inter e intrapersonal. Autocontrolarnos nos ayuda a construir vínculos sanos con los y las demás. Y, a nivel personal, para enfrentarse a situaciones propensas a sentir estrés, frustración o ira por mencionar algunas.

A partir de lo mencionado, podríamos definir al autocontrol como la capacidad que tiene el ser humano para regularse frente a situaciones particulares, retrasar el impulso o también postergarse en la toma de decisiones con miras a un objetivo, a fin de garantizar su estabilidad a nivel individual y social.

Abarca y Zañartu (1993) nos detallan que existen dos tipos de factores que influyen en el autocontrol: los del individuo y los ambientales. En cuanto al individuo, encontramos al autoconcepto, el cual se refiere a la idea que tiene cada uno y una, sobre cómo le ven los demás; las habilidades lingüísticas y verbales, es decir, la relación entre el aprendizaje del lenguaje y el autocontrol; y los aspectos atencionales y cognitivos, que supone autogenerar estrategias que permitan transformar una situación desagradable a una más placentera. Y, por otra parte, los factores ambientales, en los cuales se resalta el manejo familiar y escolar, en que se inciden los modelos aprendidos en el hogar y en la escuela, y la adecuación de un ambiente adecuado para los niños y las niñas.

Hemos podido profundizar acerca del autocontrol, una habilidad que requiere atención dentro de la educación, ayuda a la persona a regular sus emociones y a tomar decisiones de modo eficiente para su felicidad personal y social.

CAPÍTULO 2

EDUCANDO LAS EMOCIONES

En el primer capítulo, ahondamos en la Inteligencia Emocional, un tipo de inteligencia que ayuda a la persona a comprender, conocer y autocontrolar sus emociones. En ese sentido, en el siguiente capítulo, profundizaremos sobre el trabajo de las emociones en la escuela, considerando un breve análisis de la violencia nacional, aportes teóricos pedagógicos, la comprensión de las emociones desde nuestra cosmovisión peruana y la presentación de nuestra propuesta, cuyo objetivo es el fomento del autocontrol de las emociones.

2.1. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAR LA EMOCIÓN

La Educación Emocional y la Pedagogía de la Ternura son propuestas pedagógicas que nacen de una serie de constantes interrogantes relacionadas a nuestra contemporaneidad nacional. La primera nace como:

[...] respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en el currículum académico ordinario. Entre estas necesidades están la presencia de ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, suicidios, comportamientos de riesgo, etc. Todo ello es, en gran medida, consecuencia del analfabetismo emocional. (Bisquerra, 2011, p. 11)

En efecto, ella nace de una respuesta a necesidades sociales y cuestionamientos sobre el sistema social y a nuestro estilo de vida actual.

Por su lado, la Pedagogía de la Ternura nace:

[...] con el cruce de varios factores políticos y sociales que configuran una profunda transformación de la subjetividad social que es inicio de una no menos radical modificación cultural en el país. (Cussiánovich, 2010, p. 47)

Es decir, surge a partir de los rezagos de los conflictos sociales, la violencia política de las décadas del 70, 80 y 90, así como las formas de gobierno opresores en el Perú.

Tras ello, valdría la pena presentar el contexto de emergencia emocional en que nos encontramos actualmente, con miras a reflexionar sobre qué necesidades se requieren enfrentar desde la educación peruana.

2.1.1. Una mirada sobre la violencia social y escolar en el Perú

Para comprender la problemática de la violencia escolar, es necesario presentar brevemente el panorama sobre el fenómeno de la violencia que ocurre en nuestro país.

Según algunos estudios, las causas de la violencia estarían relacionadas a explicaciones sociales, fisiológicas neuronales, o genéticas (Caruana, 2005). A pesar de ello, Davidson y colaboradores (2000), en Caruana (2005), sostienen que la manifestación de la violencia y su intensidad estaría relacionada al aprendizaje de la regulación de las emociones, a su autocontrol, lo cual podría indicar que las manifestaciones de violencia individual y social, podrían ser consecuencia de un fracaso del aprendizaje de la regulación de emociones.

En ese sentido, podríamos decir que atender las emociones surge de una necesidad relacionada a nuestro contexto social y escolar en torno al estado de violencia en que está inmerso nuestro país. Veamos algunas cifras.

Por ejemplo, en el 2015, el Instituto Nacional de Salud Mental, según el Diario Perú.21, calcula que en el Perú se presentan entre 1 y 3 suicidios por día, dentro de los cuales el 70% de casos corresponde a problemáticas emocionales como depresión. En el período de abril 2015 a marzo del 2016, según PROMSEX (2016), Se han reportado 23 casos de discriminación, cuyas principales víctimas son gays (9) y lesbianas (9), mujeres trans (3) y hombres trans (2), así como 8 asesinatos reportados de personas pertenecientes a la población LGTBI. Así mismo, hasta el curso de la primera mitad del año 2016, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables reportó 71 casos de feminicidio y 135 tentativas de feminicidios. Además, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el periodo de octubre del 2015 a marzo del 2016, registró que 15 de cada 100 personas de 15 y más años de edad, son víctimas de robo, dinero, celular, etc., siendo en total 32,5% de la población de 15 y más años de edad del área urbana a nivel nacional. Finalmente, otro estudio de un 20% del 50% de una muestra de personas, develó que dicho porcentaje se consideraba maltratado por su raza u origen étnico (Sulmont, 2005).

Mientras tanto, dentro del contexto educativo, podemos encontrar algunas cifras significativas relacionadas a la violencia escolar o *bullying*. En el periodo de septiembre del 2013 a marzo del 2016, a partir del estudio realizado por el Ministerio de Educación, en su programa Síseve, se han reportado alrededor de 6,300 casos a nivel nacional de los cuales 3,049

corresponde a violencia física; 2, 760, violencia psicológica; 2, 138, violencia psicológica; 589, violencia sexual, entre otras.

Así mismo, dentro de la situación escolar peruana se puede encontrar expresiones de violencia por su orientación sexual, orientación de género o expresión de género a escolares. A partir de una muestra de 321 estudiantes LGBT de entre 14 y 17 años de edad, procedente de alrededor 20 regiones a nivel nacional, PROMSEX (2016) registró que el 42% de dicha muestra LGBT había sido víctima de acoso físico, mediante actitudes como atropellos o empujadas; el 82.8% manifestó haber sido víctima de acoso verbal (insultos y amenazas); y el 19,9% fue víctima de agresión física en sus colegios.

Con estas cifras, invitamos a reflexionar sobre la urgencia de atender esta problemática desde la educación de las emociones para prevenir situaciones de estrés emocional y contribuir con la paz en la escuela.

2.1.2. La Educación Emocional

Como dijimos, la Educación Emocional nace como respuesta a los conflictos sociales actuales que son repercusión de una falta de atención a las emociones. Desde ella, la escuela se abre como alternativa para educar a las personas en su bienestar individual y social. Ésta, en palabras de Bisquerra (2013):

[...] tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar. Se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social. (p. 17)

La Educación Emocional acoge los planteamientos de la Inteligencia Emocional, por lo que impulsa el trabajo de los afectos para lograr el bienestar integral de la persona. En esta tarea, Blasco, Bueno y Navarro (2002) consideran que la escuela es el mejor lugar para una educación de los sentimientos, a través de competencias emocionales, que deban desarrollarse de manera transversal en todas las áreas del currículo. Y, además, para garantizar el éxito en lo emocional y académico (Guil y Gil-Olarte, 2007).

Dichas competencias emocionales, según Bisquerra y Pérez (2007, p.8), se definirían como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Estas, además, fomentan una ciudadanía efectiva y responsable, una mejor adaptación al contexto y favorecen mayor probabilidad de éxito en los ámbitos de la vida. En ese

sentido, estos últimos autores nos mencionan cuáles son estas competencias: la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social, la autonomía emocional, y para la vida y el bienestar.

Para trabajar dichas competencias, la Tutoría se presenta como una de las labores claves dentro de la escuela. Esta, pues, es:

[...] un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Ella es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano. (MINEDU, 2007, p. 10)

De ahí que la Educación Emocional, a través de la Tutoría, busque alternativas para ayudar a cada estudiante a tener herramientas para manejar sus emociones y puedan, de ese modo, no autolesionarse y a quienes les rodean. Y es que trabajar las emociones, según Bisquerra (2013), puede hacerle frente al control de la ira descontrolada, que puede traer como consecuencias el *bullying*, la delincuencia, la inseguridad ciudadana, la violencia de género, la discriminación por orientación sexual, entre otras. Así mismo, la tristeza, la cual, si no se controla, puede convertirse en depresión. Y la ansiedad frente a algún estímulo o impulso que se quiera alcanzar o conseguir de manera desesperada e impaciente, generándose cuadros de estrés (Goleman, 2000).

Una vez entendida qué es la Educación Emocional, ahondaremos en la Pedagogía de la Ternura, como marco complementario que ayudará a darle sustento a nuestra propuesta.

2.1.3. La Pedagogía de la Ternura

Al hablar de la educación de los afectos, es necesario plantear una pedagogía que sea acorde al contexto en que nuestros niños y nuestras niñas viven, en este caso, el peruano. Pues tomar en cuenta una pedagogía nacional, nos hace llamar la atención acerca de que “existe un rico pasado cultural, un conjunto de tradiciones nacionales, de ideales y concepciones peruanas de la vida, que no se pueden ignorar ni desconocer” (Salazar, 1951, p. 2).

En ese sentido, la Pedagogía de la Ternura entra como una pedagogía basada en el trabajo de las emociones, que surge como alternativa para educar en el amor, en respuesta a los conflictos sociales de nuestro país, cuyo componente transversal sea el aprendizaje y comprensión de la condición humana. Para que, en concordancia con Fromm (1941), pueda buscarse la paz interior y la tranquilidad para crecer y conseguir la felicidad de

cada persona. Dicha felicidad partiría desde una cosmovisión andino-amazónica-afrodescendiente, que busque el aprendizaje de conocer y reconocer a la persona en su condición: lo que es, de dónde proviene, cuáles son sus costumbres, su espiritualidad, sus relaciones, etc. Frente a esto último, coincidimos con Arguedas en cuanto a la tarea educativa, en la que “...hay que darla siempre de acuerdo a los incentivos característicos espirituales que en cada comunidad mueven al hombre” (Kapsoli, 2011, p. 162).

En ese sentido, se abre la necesidad por vincular las mentalidades que expresan las raíces culturales peruanas acerca de la afectividad, los sentimientos y las emociones (Cussiánovich, 2010). De allí que se nos invite a pensar, desde la cosmovisión peruana, andino-amazónica (*alli-kawsay* de los quechuas) y el afrodescendiente, sobre qué se concibe por ser humano en el Perú. De ese modo, se contribuye a la acción de amar la condición humana.

Por otra parte, esta pedagogía, al basarse en el amor, busca el trabajo por la libertad y la liberación del ser humano, de la mano con la justicia. Es decir, no solo trabaja el afecto en la persona, sino también busca reivindicarla, empoderarla, hacerla dueña de sí misma, con miras a combatir y luchar por la libertad y la justicia:

Se trata de la llamada opción por las clases populares, por su proyecto social y político, por la valoración de sus raíces culturales [...], por recoger las formas de manifestar afecto, afectividad, por el rol de la fiesta de la construcción y fortalecimiento de los lazos sociales, el sentido y significación de lo comunitario. (Cussiánovich, 2010, p. 51)

Es este llamado por una Educación Popular difundida por Freire. Torres (1996), entrevistado para la revista Autoeducación, señala que esta última busca apoyar a la población en base a una organización para demandar sus reivindicaciones. Por ello, se busca brindar voz y capacidad de organización a los sujetos, a través del fortalecimiento de su afectividad individual y colectiva, en comunión con el entorno y sus necesidades.

De ahí que esta mirada social y de justicia que plantea la Pedagogía de la Ternura, impulse la labor de la escuela como clave. Educadores como José Antonio Encinas sostenían esta propuesta del rol social que debe cumplir la escuela en el contexto peruano, cuyo fin sea el mejoramiento pleno de la persona (Marrou, citado por Milla, 2003). La labor de la escuela peruana no solo pasaría por formar a la persona bajo sus tecnicidades, sino en su educar para la vida. A ello, se suma la labor del maestro, que se refuerza con la pedagogía Arguediana, en que se nos señala, que este “no puede formar a sus niños, no

puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos, si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu” (Kapsoli, 2011, p. 53). En ese sentido, el amor y el afecto entran de la mano, a través del conocimiento del y la estudiante en todas sus dimensiones y del contexto en que este vive.

Cabría preguntarnos: ¿por qué la necesidad de hablar sobre la Pedagogía de la Ternura, teniendo previamente la profundización sobre la Educación Emocional? Básicamente, porque la Pedagogía de la Ternura también trabaja las emociones. Ella basa su marco de reflexión en la acción y aporta, desde una mirada peruana, acerca de qué consideraciones tener en cuenta para trabajar las emociones. La Educación Emocional nos brinda el aporte de trabajar desde la psicología las emociones y cada una de las competencias emocionales para que la persona pueda lograr su bienestar. Sin embargo, en base a los rezagos de opresión vividos en nuestra historia, es necesario también considerar una visión que responda a las necesidades más arraigadas del pueblo peruano. De ahí que con el aporte de la Pedagogía de la Ternura surja la necesidad de realzar a cada estudiante, empoderarle, hacerle dueño(a) de sí mismo(a) en la realidad en que vive y, definitivamente, hacerle sentir amado(a). Este amor a cada estudiante supone el reconocimiento de su diversidad, su espiritualidad y esencia por ser tal como es.

En ese sentido, considerando el contexto presentado anteriormente, el trabajo de las emociones no solo quedaría en el ámbito de la prevención de situaciones de violencia, sino que también entra en la necesidad de educar la sensibilidad, vista como aquella capacidad fundamental que permita:

“[...] el pensamiento creativo y este es fundamental para poder tener una visión crítica del mundo. Para aprender, para poder enfrentarse a los problemas de la cotidianidad y la toma de decisiones que supone vivir en el mundo, es necesario tener registro de los otros, de las relaciones, de las situaciones y de los objetos. Lo sutil, lo mínimo, lo singular, tienen aquí un lugar máximo y universalizable, es decir, extendible a los otros seres también “sensibles”. ” (Reisi, 2005, p. 59)

En efecto, podemos inferir que dicho registro, mencionado por el autor, supone el reconocimiento del otro y su diversidad, la comprensión de las expresiones de una comunidad y localidad a la que un sujeto pertenece, sus expresiones y manifestaciones tanto a nivel individual y colectivo, lo que permitirá proponer alternativas que generen su transformación. O, desde el aporte de Cussianóvich, llegar a comprender la condicionalidad del otro. Así, la sensibilidad entra como pieza clave para lograr el ejercicio de ser consciente del mundo, de uno mismo para proponer cambios en el ser

humano y el entorno, desde la esencia de cada individuo y colectivo (Hernández, 2014, p.231).

2.2. EDUCAR EL AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES

A continuación, profundizaremos acerca de cuáles son los alcances del Ministerio de Educación (MINEDU) sobre el trabajo de las emociones, y el aprendizaje que deben tener los niños y las niñas sobre la regulación y el autocontrol de sus emociones.

2.2.1. Alcances del MINEDU sobre el trabajo de las emociones

El Ministerio de Educación, MINEDU, plantea la propuesta de Orientación y Tutoría en la Educación Básica Regular como una alternativa fundamental para contrarrestar desde la escuela la compleja problemática en que vivimos. Esta propuesta tutorial es “un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Ella es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano” (MINEDU, 2007, p. 10). Es decir, busca educar al estudiante en todas sus dimensiones para su realización plena, a través de los lineamientos pedagógicos y curriculares que la educación peruana plantea.

Ahora bien, el MINEDU (2014), dentro del marco de la Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes, ha elaborado documentos pedagógicos dirigidos a los y las docentes para orientar con mayor precisión qué deben enseñar y cómo pueden garantizar los aprendizajes de los y las estudiantes. En estos, se plantea el aprendizaje fundamental del ejercicio de la *Ciudadanía*, la cual se toma como insumo para lograr el bien común y exige la educación de habilidades básicas emociones desde temprana edad en la persona. Su intención es ayudar al desarrollo de ciudadanos y ciudadanas que:

[...] se comprometen, desde una reflexión autónoma y crítica, con la construcción de una sociedad más justa, de respeto y valoración de la diversidad social y cultural. Son capaces, asimismo, de establecer un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas. (MINEDU, 2013, p. 13)

Y, para ello, se plantean una serie de competencias ciudadanas que apuntan a educar ciudadanos y ciudadanas que gestionen de manera adecuada sus emociones para su bienestar personal y no acudan a la violencia como medio para resolver conflictos. De ahí que educar las emociones, se relacione a educar también el autocontrol para el

ejercicio de una ciudadanía efectiva. Por lo que podríamos decir que la Educación Emocional y la Pedagogía de la Ternura sirven de insumo para lograr estos aprendizajes, desde nuestra propuesta.

Por otra parte, el MINEDU, con la colaboración de Ramos, Malpartida y otros (2012:4), a través de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE) y en cooperación con el Ministerio de Salud (MINSa), publicó una cartilla llamada “Prevención e Intervención Educativa frente al Acoso entre Estudiantes”, dirigida a docentes, que busca promover la atención a la prevención e intervención de la agresión en la escuela. Ello denota el intento de atender la paz en las escuelas como parte de una necesidad.

Con todo lo anterior, valdría resaltar que hay un esfuerzo por parte del MINEDU por responder a los conflictos emocionales dentro de la escuela. Por lo que, a partir de esta aproximación, nuestra propuesta complementará esta respuesta, poniendo a disposición de cada docente un manual de formación en torno al autocontrol de emociones en el aula.

2.2.2. Comprensión de las emociones de las niñas y los niños en el Perú

Para educar la emoción en el Perú, es necesario comprender las emociones de los niños y las niñas tanto a nivel regular como peruano.

Bisquerra et al. (2011) propone que el aprendizaje social es un factor clave para el desarrollo emocional. A medida que la persona en la infancia toma conciencia de sí misma, se permite expresar o no algunas emociones como la culpa, la vergüenza, la timidez o el orgullo. Por ello, cuando pequeña, al transcurrir por alguna experiencia que genere alguna emoción intensa, la persona aprende a expresarla, evaluando, en sus posibilidades, el efecto que puede causar en el entorno. Es así que la expresión de la emoción se convierte en una urgencia, que proviene de la necesidad de la escucha, comprensión y recepción de amor por el entorno más próximo: la familia.

Otro punto a comprender es sobre la moralidad. Siguiendo con Bisquerra, los dilemas morales activan áreas del cerebro que están relacionadas a la emoción, pues las respuestas a estas están conformadas por reacciones emocionales. Esta disposición de la moral, se refiere a la percepción de lo bueno y lo malo. Los niños y las niñas, por ejemplo, pueden distinguir las normas morales y normas convencionales. Ellos y ellas aprenden a distinguirlas a medida que sus emociones van siendo educadas para respetar límites y

normas, y evaluar cuándo o no pueden quebrarlas. Es así que la percepción de lo positivo y lo negativo, puede ser un condicionante para llevar a cabo acciones de ayuda al prójimo, hacer el bien, e incluso saber cuándo se está haciendo ‘el mal’. Este aprendizaje, pues, según Bisquerra et al. (2011, p. 24), se lleva:

[...] a través de experiencias emocionales intensas: el deseo de ser aceptado, sentirse amado, miedo al castigo, miedo a la pérdida de cariño [...]. También se puede ayudar a los niños a tomar conciencia del mal que han hecho, lo cual puede despertar la compasión y la empatía por la víctima. Todo ello es esencial para el desarrollo del sentimiento de culpa y vergüenza por el mal ocasionado.

De entre estas emociones intensas señaladas por el autor, resaltamos cómo es que los niños y las niñas perciben el castigo. Este genera preocupación y temor, las cuales pueden ser usadas por parte del adulto para ayudarles a corregir, pero también pueden incrementarse de manera negativa en caso haya una extraposición del poder y la autoridad por parte de este, a través de acciones que dañen la integridad del menor.

De ahí que los primeros cinco años de vida en la infancia sean vitales, pues, según California Childcare Health Program (2006), la persona construirá sus emociones, a partir de una variedad de factores: los genes, la neurofisiología, la influencia social y cultural, la familia, la comunidad, el ambiente, entre otros. Estos serán influyentes clave para el desarrollo de emociones positivas o negativas en las niñas y los niños. Y es que, tal como menciona Peth-Pierce (2000), en California Childcare Health Program (2006, p. 2): “Un niño social y emocionalmente saludable puede estar listo para empezar la escuela y así, participar completamente en las experiencias de aprendizaje y formar buenas relaciones con los cuidadores y los compañeros”.

Hemos presentado una visión de la emoción desde la psicología, en base a una mirada occidental, si quiere llamarse así, para reconocer qué características comunes tenemos las personas durante nuestra infancia. Ya que, en concordancia con Frisancho (2013), desde algunas disciplinas se contempla solo lo particular de la cultura, pero no aquello que compartimos todos los seres humanos. En esa misma línea, a partir del aporte de Rogoff y Gutiérrez, en Frisancho et al. (2011), se plantea un enfoque histórico-cultural, al haber la necesidad de caracterizar los elementos comunes de la experiencia de personas que comparten un origen social y cultural. Y, en ello, el aspecto personal y colectivo de cada sujeto es fundamental.

Las personas de una comunidad son parte de un aprendizaje vivo que proviene de prácticas culturales, espirituales, costumbres y organización de vida. Con ellas, podemos “esperar regularidades en las formas de cómo las comunidades culturales organizan sus vidas, así como en las variaciones, en las formas como los miembros de los grupos participan y conceptualizan los medios y fines de sus actividades comunitarias (Rogoff y Gutiérrez, en Frisancho et al., 2011). Todo ello, porque el contexto socio-cultural influye en el aprendizaje. Por ello, necesitamos una lectura de las emociones que provenga del estudio histórico – cultural.

Según un estudio realizado por García, en Frisancho et al. (2011), podríamos señalar que los niños y las niñas de nuestra cultura peruana constituyen sus emociones a partir de la participación en actividades socioculturales de su comunidad. Los adultos les suelen llevar actividades de la comunidad, en donde tienen un aprendizaje participativo, observacional, identitario e interactivo con sus miembros y familiares. Durante ellas, niñas y niños reciben el cuidado y la atención por parte de los adultos cercanos, y aprenden a controlar sus emociones al respetar y cooperar en los momentos y acciones realizadas en comunidad. Es decir, hay una construcción de la emoción en el “aprender viviendo”, lo cual se refleja en los juegos de niños y niñas, que reproducen varias de las actividades en que están inmersos dentro de la comunidad.

Por otro lado, en nuestras culturas, las madres llevan a sus bebés en mantas enrolladas en sus espaldas, por lo menos en el caso andino. Ello garantiza seguridad, vínculo, cariño y cuidado aportado por las madres a sus hijos e hijas. Según la cosmovisión andina, esta práctica se lleva a cabo, debido a que ayuda a que los niños y las niñas no sean tan traviosos y para cuidarles de la *pacha* (tierra), que puede absorber sus espíritus.

Así mismo, García nos comenta que también se puede visualizar el aprendizaje de la entrega de cariño y ternura por parte de la familia y de toda la comunidad. Al ser todos y todas miembros de una comunidad, se construye *relaciones de reciprocidad*, que se traducen en el cuidado del otro para el beneficio comunitario. Y es que, tal como menciona nuestro autor, “los niños viven la cercanía emocional de los contextos familiares y comunales que forman sentimientos de cohesión social manifestados en las formas de colaboración y expresiones del afecto sostenidas durante toda la vida”. Todo ello, por lo menos en el caso de la cosmovisión andina, en busca del *allin kawsay* (buena vida) en el marco de una vida comunitaria del aspirar a vivir como gente (*runa hina*). A

ello se añade el lenguaje, marcado por una esencia también muy profunda de los afectos. Tal es el caso del *kuyay*, que no solo hace referencia al querer o amar, sino también en la reciprocidad con el otro.

Finalmente, tal como señala Ames, en Frisancho et al. (2011), hay una serie de habilidades en el aprendizaje que en el caso de los niños y las niñas de zonas urbanas no se poseen, debido a que, en muchos casos, suele escasear la autonomía, el trabajo colectivo, productivo y sensaciones que sí se poseen en las zonas rurales. Incluso ocurre con la labor del maestro, quien, tal como señala García, en Frisancho et al (2011), brinda formas de afecto como abrazos o besos, sin considerar que los niños y las niñas en zona rural viven estas emociones con otras calidades de contacto corporal y cuidados integrales. De ahí que podamos ver que la emoción en nuestras culturas peruanas se constituya a partir de la participación de las actividades culturales de la comunidad.

2.2.3. El proceso del desarrollo de la regulación de las emociones

Considerando que el autocontrol de emociones es parte de la competencia de la regulación emocional, estudiaremos, a continuación, el proceso del desarrollo de la regulación de emociones en la persona.

Mayer, Salovey y Caruso (2000b), mencionados por Mozaz, Mestre y Vásquez (2007), señalan que el proceso de la regulación de emociones debe comenzar con la percepción:

[...] si uno tiene una buena percepción emocional puede cambiar el humor y comprender los procesos emocionales. Una vez comprendidas las emociones, obtendremos información para regularlas y arreglárnoslas con los sentimientos. (p. 165)

En el aprendizaje del desarrollo de la regulación de emociones, confluyen las demás competencias de la Inteligencia Emocional, en que la persona requiere de acompañamiento y esfuerzo personal para su adquisición. En ello, concordamos con Murphy (2002), citado por Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008, p. 18), quien señala que “la regulación de emociones requerirá tiempo, entrenamiento, evaluación de las estrategias realizadas, ensayos con muchos errores y gran dosis de autoeficacia emocional”. Dicho proceso está influenciado por aspectos psicoevolutivos que parten desde la infancia, a través del trabajo de habilidades cognitivas-emocionales en el proceso del desarrollo emocional (Mozas, Meste y Vásquez, 2007). En ese sentido, los autores

mencionados, traen el aporte de Mayer y Salovey, quienes consideran que se debe trabajar aquellas habilidades en el cerebro para la adquisición de la regulación de emociones. El cerebro invierte mucho gasto de energía cuando hay un proceso que no se controla en su totalidad o está en proceso de aprendizaje. Sin embargo, con la práctica constante, el cerebro se ajusta, de manera que el esfuerzo no se hace a niveles menores con el tiempo. En consecuencia, se genera una dinámica de automatismo. Con esta ayuda a nivel neurofisiológico, pasamos a otro nivel que es el de reconocer y aceptar las emociones, para, finalmente, concluir con la expresión adecuada de la emoción en sí misma o a través de alguna otra estrategia (Mozaz, Mestre y Vásquez, 2007).

Tras ello, podemos concluir acerca de la necesidad de una labor educativa constante y permanente que asegure beneficios a nivel fisiológico en el cerebro y permita un mejor aprendizaje de la regulación de las emociones. Pero, ¿cuáles son las etapas que debemos considerar para desarrollar el autocontrol en la infancia? Veamos.

La primera etapa fluctúa desde el nacimiento hasta los dos o tres meses de edad. En esta etapa, Salazar (s/f) nos detalla que el niño o la niña se calma, se autorregula después de una sobre-estimulación que genera una conducta apaciguadora (chuparse los dedos o el tener el chupón en la boca).

La segunda etapa escrita por Salazar es aquella que aborda los tres meses hasta el primer año de edad. En esta, los niños y las niñas buscan influir en el mundo con sus acciones. Se dan cuenta de que pueden atraer la atención del padre y la madre.

La tercera etapa descrita por la autora es aquella que inicia al primer año. En ella, las niñas y los niños ejercen un mejor manejo de sus acciones motrices. Exploran y descubren que puede tener mayor dominio de sí mismos(as). Hay una mayor autoconciencia.

La cuarta etapa se encontraría después de los 18 meses. Las niñas y los niños son capaces de formar imágenes mentales simbólicas y recordar mejor los eventos pasados. Conectan mejor sus acciones con las órdenes. En esa línea, Mozaz, Mestre y Vásquez (2007) señalan que, en efecto, antes de los dos años, los niños y las niñas adquieren un repertorio de comportamiento para regular sus emociones negativas. Esto también se evidencia en expresiones faciales como fruncir el ceño o morderse los labios, por ejemplo.

Una siguiente etapa se logra a los tres años de edad, cuando los niños y las niñas tienen mayor flexibilidad de pensamiento, mayor capacidad para esperar y son más

conscientes de sus acciones. Salazar (s/f) indica que estas habilidades son las que se desarrollarán a lo largo de toda la vida. Es en esta etapa en que los niños y las niñas, según los autores Mozaz, Mestre y Vásquez (2007, p. 169) “utilizan el juego como una estrategia de distracción en el que aplican normas simples en la demostración de sentimientos y emociones”. Esto alude a que el juego en esta edad es importante para el autocontrol, pues denota las emociones que cada niño y niña posee, para, así, poder comprenderlas.

Siguiendo con los mismos autores, a los 6 años, los niños y las niñas muestran mayor dominio en sus habilidades cognitivo-emocionales y las comienzan a aplicar en otros contextos que requieran de regulación emocional. En esta edad, según Mozaz, Mestre y Vásquez (2007), comienza a haber una progresión en la habilidad imaginativa, lo cual les permite proyectarse sobre escenarios y decisiones futuras en cuanto al control de la fuerza, el poder o la autoridad. Y, es entre la edad de 6 a 8 años, en que los niños comienzan a tener una mejor comprensión de sí, de su realidad y usar este conocimiento para guiar su propia regulación.

Con esta revisión, esperamos ayudar a visualizar qué retos y qué necesidades demandan las características psicoevolutivas y psicológicas de la persona, para plantear un plan de intervención con miras a desarrollar el autocontrol en cada niño y niña.

2.3. ORIENTACIONES PARA FOMENTAR EL AUTOCONTROL

Hemos llegado a uno de los puntos medulares de nuestra investigación, en el que presentaremos qué orientaciones se recomienda tener en cuenta dentro de la dinámica de la escuela, el aula, así como en el desempeño del rol docente para el control de emociones.

2.3.1. Orientaciones en torno a la dinámica de la escuela

En concordancia con Bisquerra (2013), Montoya (1998), Nélide (1992), Bris (2000) y García, Escalante y Quiroga (2012), traemos algunas orientaciones a tomar en cuenta dentro de la dinámica de la escuela.

1º) Garantizar el trabajo de las emociones en el marco curricular de la escuela. Toda escuela debe repensar si dentro de sus lineamientos curriculares se tiene como centro a la persona y se la educa en base y a través de los afectos.

- 2º) **Fomentar relaciones efectivas.** La escuela debe ser un espacio en el que se fortalezcan los vínculos, a través de espacios de socialización y una convivencia pacífica y democrática.
- 3º) **Motivar al personal humano.** Las cabezas de las escuelas deben motivar siempre a cada docente, a través del reconocimiento de sus esfuerzos, logros y éxitos. O también acoger las dificultades para incentivar a no rendirse frente a las dificultades.
- 4º) **Brindar confianza.** La institución es una comunidad. Al serlo se establecen vínculos, los cuales pueden fortalecerse gracias a la confianza. Otorgar confianza, en el contacto, la conversación y espacios de dispersión, junto con el personal por parte de las cabezas es esencial. Brinda seguridad y comodidad a quienes forman parte de la escuela.
- 5º) **Convertir a la escuela en una organización que aprende.** La escuela debe convertirse en una organización que aprende, es decir, facilitar y resaltar el aprendizaje de todos sus miembros. El éxito de una institución para un clima adecuado, que es también importante para la educación del autocontrol, se basa en el desarrollo de las personas, su capacidad para incorporar nuevos métodos dentro de la escuela y confianza, a partir de una gestión democrática (participativa), mas no autoritaria.

Se necesita un repensar de la escuela, a partir de una mirada reflexiva y crítica, considerando las bases socio-culturales en que se encuentra asentada. Para ello, la tutoría sirve como herramienta fundamental para trabajar y plantear programas periódicos o transversales al currículo para trabajar la Inteligencia Emocional (Guil y Gil-Olarte, 2007)

2.3.2. Orientaciones en torno a la dinámica del aula

Considerando lo anteriormente visto, pasaremos a comentar qué orientaciones recomendamos tener en cuenta dentro de la dinámica del aula para fomentar el autocontrol (Bisquerra et al, 2013; Salazar, s/f; Arguedas, en Kapsoli, 2011; Azerrad, 2006).

- 1º) **Espacio y tiempo.** Dentro del aula deben condicionarse espacios que fortalezcan la expresión e identidad del estudiante, como el uso de murales de fotos, escritos personales, dibujos, u otros. Ello exige comprender la ambientación del aula desde una función didáctica, que busca acoger y responder a las necesidades e intereses de quienes la habitan, y no desde una función netamente decorativa. También resulta

fundamental considerar espacios en el tiempo para conocer experiencias y sentimientos de todo el grupo de estudiantes.

- 2°) **Humor y diversión.** Estos aspectos contribuyen a la seguridad y confianza entre quienes integran el salón. Por lo que su uso genera un clima estable y viable para la convivencia en el aula.
- 3°) **Comodidad.** El buen clima del aula proviene de la comodidad que percibe cada estudiante. Es decir, notar cómo se siente frente a sí mismo y a los demás. De ningún modo, el miedo es garantía de seguridad, por lo que el uso de gritos y amenazas deben evitarse, así como el uso de exámenes y trabajos que generen tensión y ansiedad en el niño.
- 4°) **Trabajo en equipo.** Para fomentar la comprensión de las emociones del otro, la empatía, la toma de decisiones efectivas y el trabajo colaborativo se abren como una excelente oportunidad de aprendizaje.
- 5°) **El juego.** Jugar permite el uso de distintas habilidades para el autocontrol, a través del seguimiento de normas, lo cual fortalece la convivencia entre los estudiantes. La participación e involucramiento del docente en los juegos es esencial, ya que fortalece la confianza y la seguridad entre él y sus educandos, así como el sentido comunitario.
- 6°) **Organización flexible y democrática.** La disposición del horario, la forma de organización de los recursos y el mobiliario, entre otros aspectos, no tienen por qué ser rígidos. Estos pueden constituirse en base a los aportes de los niños. Espacios vacíos, por ejemplo, pueden permitir el surgimiento de nuevas ideas.
- 7°) **Lenguaje positivo.** El realce y reconocimiento de las buenas prácticas, garantizan la construcción y la expectativa de ir mejorando día a día, a través de una comunicación efectiva. Por lo que los gestos, la claridad, la firmeza, la asertividad, la mirada y la postura del docente son fundamentales en el aprendizaje del autocontrol.
- 8°) **Participación, reflexión y crítica.** La reflexión y la crítica del docente y de los estudiantes deben permitir repensar las prácticas dentro del aula, así como analizar los comportamientos del grupo y su capacidad para tomar decisiones.
- 9°) **La construcción y el cumplimiento de las normas.** Se debe construir en forma colectiva un sistema de normas que garantice la convivencia en el aula, donde participen tanto el docente como todos los estudiantes. Resulta fundamental sensibilizar a todos en torno a su cumplimiento y a las sanciones que se pueden aplicar cuando alguien no cumple una norma. Algunas de estas normas pueden ser: levantar

la mano para participar, esperar el turno para hablar y escuchar atentamente cuando alguien habla, entre otras.

- 10°) **La creatividad.** Entendida como la posibilidad de proponer ideas innovadoras y ser flexibles frente a ellas, de crear y probar con capacidad creativa y reflexiva. En ese sentido, se permite la creación bajo la consigna: “Crear y hacer todo tipo de cosas, siempre y cuando no se dañe a uno mismo y a los demás”.
- 11°) **Trabajo con familias.** La labor educativa del autocontrol no se concreta, si es que no se trabaja con las familias; por lo que es necesario informar, reunir y comprometer a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- 12°) **Y el amor.** La ternura a través de expresiones de cariño como abrazos, besos, caricias en el hombro, en la cabeza, por ejemplo, ayudan al grupo de estudiantes a sentirse queridos, seguros y confiados; es decir, se refuerza su autoestima.

Valdría recalcar que estas no son las únicas orientaciones en torno a la dinámica que se debe dar en la escuela y en el aula. Cada docente deberá definir y aplicar aquellas que juzgue más pertinentes para fomentar el autocontrol en los niños.

2.3.3. Orientaciones sobre el rol docente

Ahora veamos algunas orientaciones sobre el rol que debe desempeñar el docente para favorecer el desarrollo del autocontrol en los niños, teniendo en cuenta los aportes de Uribe (2011), Salazar (s/f) y Arguedas, en Kapsoli (2011).

- 1°) **Observar, involucrarse y conocer** la historia, costumbres, hábitos, cultura, intereses y el mundo en que interactúan nuestros estudiantes, a través del trato y una autoridad adecuados. Ello ayudará a relacionarnos con el grupo de estudiantes, a través del amor y el cariño. De ese modo, contribuimos al respeto de su ser único y diverso.
- 2°) **Conocerse a sí mismo(a)** para reconocer nuestras limitaciones, esfuerzos, dinámicas personales sobre las emociones y experiencias de vida.
- 3°) **Manejar nuestras emociones**, a través de mecanismos de regulación emocional para hacerle frente a todo tipo de experiencias dentro del aula.
- 4°) **Automotivarnos** frente a los momentos difíciles. Saber el por qué y el para qué se ejerce la labor docente es una gran herramienta. Así como pensar en que siempre habrá una nueva oportunidad y formas de superar algunas dificultades.
- 5°) **Empatía** para ser capaz de comprender las emociones del otro y la otra para tomar decisiones efectivas.

- 6°) **Manejar las relaciones** de manera adecuada, para entablar vínculos sostenibles que aseguren la convivencia en el aula y con quienes son parte de la comunidad educativa.
- 7°) **Asumir que somos referentes** que podemos demostrar cómo controlar de manera adecuada nuestras emociones.
- 8°) **Mostrarnos tal cual somos** como persona que siente, se molesta, se ríe, se enoja e, incluso, llora. Expresar las emociones, pero de una manera equilibrada.
- 9°) **Asumir los errores** para aprender de ellos.
- 10°) **Ser coherente** entre lo que decimos y hacemos. Velar por los acuerdos y su cumplimiento, así como el trato equitativo con todos y todas.

Ahora bien, para muchos profesores es complicado enfrentar la dinámica educativa. El rol que hemos descrito anteriormente implica un gran esfuerzo y una verdadera gestión de las emociones. Fernández (2002), citado por Manya (2008), realizó un estudio para comprobar los niveles de presión laboral y estrés en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. En su estudio corroboró que de su muestra de 264 docentes, 43% de los profesores y profesoras presentan niveles elevados de desgaste psíquico y un 20%, nivel medio, a causa de algunos factores como la poca disciplina en el aula, el salario, el escaso apoyo de la institución, entre otros. Dichos factores pueden conllevar en el profesorado al uso de la violencia para “controlar” a sus estudiantes. De ahí que sea importante brindar algunas orientaciones para el autocontrol personal desde el aporte de Cowley (2010).

- 1°) **Reconocer cómo uno siente.** Sincerarse consigo mismo y señalar que, efectivamente, se siente cansancio, estrés, ansiedad, tristeza o cólera. Para ello, comunicar la emoción es una buena herramienta.
- 2°) **Buscar apoyo dentro de la escuela.** Contar con alguien dentro de la escuela con quien podamos compartir nuestras experiencias y expresar nuestras emociones y dificultades dentro del aula o la gestión escolar. Esa persona podrá contribuir en nuestro crecimiento personal y profesional. En el caso de muchas escuelas unidocentes y se tenga problemas de gestión o manejo de grupo, se sugiere acudir a la instancia de poder más accesible.
- 3°) **Reconocer** que necesitamos **seguir aprendiendo.** Si tenemos dificultades con el manejo del grupo, podemos intercambiar ideas en la escuela, de modo que adquiramos nuevas estrategias para el manejo de la clase.

- 4º) Se requiere **paciencia**, si no estamos logrando los objetivos propuestos. Debemos ser conscientes de que el manejo de aula es laborioso, pero que también hay otros factores claves que inciden en el comportamiento del grupo. No todo es nuestra responsabilidad.
- 5º) **Mantener la calma** frente a algún evento difícil. Detenerse, guardar silencio, analizar fríamente la situación y pensar sobre las acciones que se pueden realizar, así como respirar de manera pausada, inhalar y exhalar, son buenas formas para autocontrolarse.
- 6º) **Automotivarnos**, a través de los logros que hemos obtenido en nuestras clases. Valdría la pena recordar los éxitos obtenidos y pensar por qué y para qué lo hemos hecho.
- 7º) **Dejar de preocuparse**. Los problemas del aula se analizan, se afrontan y se resuelven en la escuela. Luego, es necesario darnos un tiempo para nosotros mismos.
- 8º) **Hacer lo que esté a nuestro alcance**, y con la motivación de ir mejorando cada día, es darse cuenta de que no somos perfectos. Analizar y reflexionar sobre las situaciones nos puede ayudar, pero siempre con miras a buscar una salida.
- 9º) **Ser flexibles** con la demanda de nuestras clases, de modo de no agotarnos en el proceso. Resultan útiles algunas actividades como la proyección de un video, una actividad lúdica o de lectura, ya sea dentro o fuera del aula.
- 10º) **Dar prioridad a nuestra salud**. Es necesario evaluar los niveles de estrés y acercarnos al médico para un chequeo. Se recomienda realizar actividades que nos permitan relajarnos como la danza, la música, el deporte o algo similar. Y alimentarnos de manera adecuada.

Es así que hemos presentado algunas orientaciones básicas para el aula y el docente. Tras ello, a continuación presentaremos algunas estrategias a nivel didáctico para complementar el trabajo del autocontrol de emociones.

2.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL DE EMOCIONES

Nuestra propuesta opta por considerar el arte como un camino y una herramienta para educar el autocontrol de las emociones. Por tanto, a continuación, fundamentaremos el por qué educar el autocontrol de emociones en y desde el arte, para luego abordar aquellas estrategias didácticas en la misma línea para el autocontrol.

2.4.1. Educar el autocontrol de las emociones en y desde el arte

Como mencionamos anteriormente, es necesario clarificar por qué nuestra propuesta considera el arte como alternativa para la educación del autocontrol de emociones. Su elección se debe debido a la naturaleza y a los procesos que la integran.

En cuanto a la naturaleza del arte, traemos a discusión algunos términos que nos ayudarán a comprenderla: la ciencia, la estética y la ética. A partir del aporte de Wagensberg (2003), podemos dar a entender que la ciencia es aquella que sirve para conocer el mundo y se aclara entre lo verdadero y lo falso. Permite anticipar y hacer dar cuenta a las personas sobre la incertidumbre de la realidad. La estética, por su lado, contribuye al gozo de la mente como péndulo entre lo bello y lo feo, brindando significatividad de la realidad a través de nuestros sentidos, es decir, la percepción que tenemos del mundo. Y la ética es aquella que brinda la oportunidad de regular la convivencia y se balancea entre lo bueno y lo malo, en el ejercicio de la moral. Considera intereses y valores, reflexiona sobre las decisiones, el sentido del yo y sobre los comportamientos humanos.

En efecto, el arte confluye con estos tres constructos mencionados anteriormente. Se nutre de la ciencia, que implica el conocer en su sentido más amplio, ya sea la técnica, el contexto, el sujeto, etc., para lograr su expresión, fluidez, hasta incluso ruptura de la realidad, de forma conjunto con la estética, producto de nuestra percepción de nuestro interior, del objeto y del espacio, y la ética, el campo de cuestionamiento de la moral, los valores, comportamientos, entre otros.

Todo ello, por tanto, nos invita a traer a reflexión acerca de la función del arte que contemplamos para nuestra propuesta, la cual concuerda con una función social del arte, dada en Abad (2011, p.19), quien señala que:

“la función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de ‘construcción de la realidad’. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo” (Efland, 2004, p. 229).

En ese sentido, nuestra propuesta promueve una función social del arte que busque el reconocimiento y el cuestionamiento de la realidad para su transformación. Y, para

ello, la educación artística se abre como alternativa para el ejercicio de dicha función, como “medio de intervención para atender a las necesidades de las personas y colectividades donde la enseñanza artística va a desarrollarse como vía para una posible transformación” (Eisner, 1992, en Abad, 2011).

Ahora bien, esta naturaleza del arte requiere de un proceso conocido como proceso creativo. Dicho proceso, según Ivcevic, Hoffman, Brackett y Fundación Botín (2014), se orienta por el camino de la creatividad. Esta, si bien es cierto es complejo definirla, considerando las miradas desde la multiplicidad de disciplinas del conocimiento que han intentado abordarla, nos acogemos de Gomez (2007, p.31), quien, desde el aporte de Clarkson (2005, p.6), señala que:

“[...] there are many traits which have been associated with creativity, such as divergent thinking, introversion, self-esteem, tolerance for ambiguity, willingness to take risks, behavioral flexibility, emotional variability, ability to absorb imagery, and even the tendency to neurosis and psychosis”.

Así, la creatividad posee una serie de atributos indiscutibles que permiten la flexibilidad y la capacidad de creación frente a un evento o problema.

Entonces, al referirnos a dicho proceso creativo, mencionado por Ivcevic, Hoffman, Brackett y Fundación Botín (2014), se posee dos herramientas: la actitud creativa y la gestión de emociones, en los cuales entran en juego el papel de las emociones y, por tanto, las habilidades de la inteligencia emocional, las cuales:

“[...] desempeñan una función a lo largo de todo el proceso creativo: desde el descubrimiento de los problemas importantes, hasta la concepción de ideas originales y la persistencia a la hora de resolver problemas a pesar de la frustración o los obstáculos que se encuentren en el camino. En otras palabras, las habilidades de la inteligencia emocional desempeñan un papel importante en la manera en que las personas navegan por el mar de los retos del trabajo creativo”. (Ivcevic, Hoffman, Brackett y Fundación Botín (2014, p.14)

Es decir, el proceso creativo es intervenido de forma diferente por las personas. Frente a una obra a realizar, todos y todas buscamos medios para poder generarla. Sin embargo, dicho proceso requiere de una serie de habilidades como el conocer la demanda que invita la experiencia a llevar a cabo, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, la divergencia del pensamiento y, por tanto, la gestión de las emociones. Emociones como la cólera, la alegría y la tristeza, tienen influencia en el acto creativo

y pueden ser, por tanto, la representación de la satisfacción o no del logro creativo, que se percibe por la persona.

Es así que, por tanto, para el aprendizaje de estas habilidades, la educación se convierte en un campo de acción valioso para el aprendizaje del autocontrol de las emociones en y desde el arte. Esto, considerando la función del arte propiamente dicha y su función en la educación, ayuda a generar una propuesta de serie de experiencias que inviten y provoquen el análisis y el conocer de la propia realidad individual y colectiva, la percepción de dicha realidad y el cuestionamiento de la misma, para que, a través del uso de la creatividad y, sin dejar de lado, la sensibilidad, se logre tomar decisiones para resolver problemas, con ayuda de una gestión de emociones adecuada y, así, lograr transformarla.

2.4.2. Estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol

Aclarado el por qué nuestra propuesta trabaja la educación de las emociones en y desde el arte, a continuación, describiremos algunas estrategias didácticas que podemos utilizar en el aula de clases de manera permanente e insistente a lo largo de las semanas, para lograr el autocontrol de emociones, a partir del aporte de Cowley (2010), Abarca y Zañartu (1993), Walker (2002), y el nuestro.

- 1º) **Tiempo fuera.** Consiste en interrumpir la conducta inadecuada del estudiante, invitándole a retirarse del lugar donde se está realizando el comportamiento, de modo que pueda retomar la calma y reflexionar sobre la conducta realizada. El estudiante solo podrá ingresar por decisión propia, si se ha calmado o a través del diálogo con el docente.
- 2º) **Refuerzos.** Se entienden como la entrega de un objeto, evento o estímulo, que aumente la frecuencia de algún comportamiento deseado en el grupo de estudiantes. Estos pueden ser verbales (alabanzas o elogios) o físicos (stickers u objetos pequeños). El trabajo debe enfocarse en los refuerzos positivos inmediatos. Muchos de los estímulos deben acordarse con el grupo de estudiantes: qué se entregará, cuándo y por qué.
- 3º) **Autoinstrucción.** Minici, Rivadeneira y Dahab (2008) proponen esta estrategia basada en la reflexión y la resolución de problemas, cuyo objetivo es establecer diálogos internos en la persona, que le permitan regular de manera efectiva su conducta. Se genera reflexión, a partir de una situación sucedida, destacando qué

ocurrió, por qué y qué decisiones tomar para corregir o mejorar la situación, para, finalmente, identificar cómo recompensarse por el esfuerzo realizado. Se pueden aplicar las siguientes preguntas: “cuéntame, ¿qué ha pasado?, ¿por qué ocurrió eso?, ¿y qué decidiste hacer?, ¿ocurrió lo que esperabas?, ¿qué necesitas hacer?, ¿cómo lo podrías corregir?, ¿lo lograste?, ¿a qué te comprometes?”.

- 4°) **Cuerpo presente.** Es una estrategia de autocontrol corporal y emocional que consiste en ubicar las manos en el pecho, una sobre otra. El estudiante puede estar sentado sobre una silla o de pie, con una postura erguida. Los ojos pueden cerrarse o no. Y la respiración también debe ser controlada de manera pausada. Esta estrategia ha sido tomada gracias al aporte del bailarín pedagogo Michel Tarazona, de la Compañía de danza inclusiva “Kinesferadanza”. La estrategia exige al estudiante un esfuerzo por regular sus emociones para asegurar tranquilidad y calma en su actuar. Se realiza cuando se nombra “cuerpo presente”.
- 5°) **Las normas de convivencia.** Las normas de convivencia son acuerdos dentro del aula. Ellas cobran sentido, si se cumplen. Y si no, necesitan tener una consecuencia. El incidir en los acuerdos es un punto clave para ayudar al grupo a regularse y a recalcar que estas son normativas colectivas dentro del aula. Se puede ayudar a esta consciencia con las preguntas: “¿qué dice el acuerdo?, ¿se está cumpliendo?, ¿qué puede ocurrir, si no se cumple?”. Para establecer normas podemos seguir lo siguiente: 1) luego de haber observado e interactuado un par de días con nuestro grupo, podemos mostrar imágenes sobre situaciones que al grupo le cueste manejar o que creemos deban prevenirse en el aula y, así, reflexionar en torno a ellas. 2) Luego de la reflexión, preguntamos: ¿qué normas o acuerdos podríamos proponer para mejorar / evitar estas situaciones? 3) Recogemos las ideas y las anotamos, orientando su coherencia con las necesidades del grupo. 4) Terminamos, reflexionado sobre la importancia de las normas y la convivencia. Es necesaria la insistencia y práctica constante en el cumplimiento de normas. Ello ayudará a generar, de a pocos, una dinámica de automatismo en las funciones. Y la claridad, la firmeza y coherencia por parte del docente son importantes.
- 6°) **Letreros de apoyo.** Estos son letreros con imágenes como una “cara haciendo silencio”, para invitar al grupo a guardar silencio cada vez que se muestre. Estos letreros se muestran de manera silenciosa. Posteriormente, debe buscarse el espacio para reflexionar sobre qué pasaría si no se sigue el acuerdo, a quiénes afecta y qué consecuencias tendría que asumir el grupo.

- 7º) **Canciones.** Ayudan a que el grupo de estudiantes pueda enfocar su atención y concentración en un estímulo o a una actividad a realizar. Permiten llamar al silencio y a la calma. A través de ellas, el grupo puede identificar que cada acción tiene su momento y espacio. Pueden usarse en distintos momentos de la clase.
- 8º) **Aplausos rítmicos.** Consisten en una serie de palmadas ejecutadas por el docente o un estudiante, siguiendo una determinada serie y ritmo. Sirven para ayudar al grupo de estudiantes a enfocar su atención en alguna actividad a realizar o motivar a la concentración
- 9º) **El silencio.** Invitar al silencio ayuda a la persona a compenetrarse con ella misma y a establecer un espacio de tranquilidad y calma. Implica un estado de quietud que brinda la oportunidad de pensar y organizar mejor las ideas. Para conseguirlo pueden usarse canciones, aplausos rítmicos, contar hasta 10 o usar letreros.
- 10º) **Referentes.** En caso de una conducta negativa, podemos tomar como referente a alguien del salón y resaltar su conducta positiva. Esto ayuda a que el grupo focalice su atención en la conducta – meta para llevar a cabo una actividad. Se pueden emplear las siguientes frases: “muy bien, Daniela, porque estás en silencio, esperando ser llamada para salir”. O también: “excelente, Jaime, porque estás con cuerpo presente para iniciar la actividad”.
- 11º) **Ejercicios de activación, relajación y pausa.** A veces el desajuste del autocontrol se debe a el grupo está con sueño o cansado por la jornada escolar, entre otras razones. Las canciones o algunos ejercicios como dinámicas lúdicas pueden lograr que el grupo se autorregule y se disponga para el trabajo. Una de estas dinámicas es “la marioneta”, que consiste en ponerse de pie, relajar el cuerpo y estirarse lentamente, según el modelado del adulto. También se puede pedir al grupo que se acueste sobre el piso o sobre la carpeta para reposar y respirar lentamente. Se puede colocar música relajante o contar un cuento. O pedir silencio para escuchar los sonidos del entorno.

Finalmente, presentaremos algunas disciplinas artísticas, que pueden colaborar en el manejo de las emociones, en base a los aportes de Belaunde (2012); Javier Lazo (2010), en Wuarmayllu (2010); y Wuarmayllu (2010).

- 1º) **El arte *kené*.** Es un tipo de arte que proviene del pueblo Shipibo-Konibo, donde las mujeres reproducen sus visiones en forma de líneas que representan las líneas de las anacondas. Originalmente, se hacen con tocuyo, una tela hecha de algodón y plantas,

y barro de río de la selva. Su realización requiere de mucha concentración, autocontrol, motivación y el reconocimiento de este trabajo individual y colectivo, en conexión con lo espiritual. A través de esta estrategia, el grupo de estudiantes aprenderá a elaborar arte *kené* con materiales básicos como una tela o cartulina, lápiz, pinceles, y pintura negra. De ese modo, promovemos la necesidad de acudir a la calma, la paciencia y el autocontrol para realizar dicha actividad. Además, el arte *kené* es un insumo que brinda la posibilidad de desarrollar la destreza psicomotriz fina para la escritura convencional.

- 2º) **La danza contemporánea.** La danza es un lenguaje que emplea movimientos corporales para comunicar sentimientos e ideas. Ayuda a conectar a las personas, a través de sus gestos y corazones. Y, de ese modo, plantea la posibilidad de enriquecer la propia mirada en el contacto con el otro en su esencia y cuerpo. Ella requiere de mucho autocontrol para lograr una danza construida entre dos personas. Sirve, además, para generar reflexión y cuestionar sobre el estilo de vida actual. Además, permite tener mejor dominio de habilidades motoras gruesas para la lateralidad, altura, dominio de movimientos, reconocimiento espacio geométrico, esenciales para competencias lógico matemáticas, así como de escritura.
- 3º) **La performance-art.** Es un arte conocido como “arte-acción”, que se lleva a cabo a través de la acción y en el momento presente (algo que ocurre en el aquí y ahora). Puede tomar en cuenta situaciones performáticas, o en otras palabras, dar vida a través del movimiento en acción (Performática, 2013), eventos cotidianos, que generen un impacto en los espectadores o participantes. En nuestro caso, tomamos la performance-art como herramienta para generar cuestionamiento y reflexión sobre los comportamientos del grupo. Pueden traerse situaciones cotidianas de las culturas peruanas y transformarlas en acciones de performance, que involucren la necesidad del autocontrol en el aula de clases.
- 4º) **La música.** La música y sus herramientas son básicas para el aprendizaje del autocontrol. La música en nuestro contexto nos permite conocer al otro. Pueden usarse sonidos, objetos, partes del cuerpo, la voz (gritos y susurros) para originar música. En caso se quiera añadir letra, es conveniente que provengan de rimas, poesías, cantos tradicionales, o también de los intereses del grupo de estudiantes. La música marca pautas y permite poder reconocerse, así como también controlarse para lograr el objetivo individual y colectivo. Ella invita a la creatividad en equipo y, además, a poder recurrir a la escritura para crear canciones.

Estas últimas son algunas disciplinas artísticas que usaremos en nuestra propuesta para el fomento del autocontrol en los niños y las niñas, con ayuda de la reflexión y la crítica, el uso del cuerpo, y el manejo de sus sentimientos en torno a sí mismos y mismas y a los demás.

2.5.ALLIN KAWSAY: PROPUESTA PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL DE EMOCIONES

A partir de las orientaciones y estrategias metodológicas propuestas, se presenta el taller “*Allin Kawsay*”, que en quechua quiere decir “Buen vivir”, llamado así porque su finalidad es educar y brindar estrategias a cada estudiante para que pueda vivir bien dentro del contexto de la escuela y consigo mismo. Esto supone el adecuado autocontrol de emociones para generar un clima de sana convivencia, que resulte favorable al aprendizaje de los niños y niñas. También recibe dicho nombre, porque trae a sus lineamientos y esencias la cosmovisión peruana, permitiendo además un reconocimiento de la identidad cultural nacional.

2.5.1. Incorporación de las habilidades emocionales en las sesiones del taller

El autocontrol necesita de un conjunto de habilidades y actitudes que llamamos competencias emocionales. El arte, por ser una disciplina flexible, facilita el proceso de aprendizaje de estas. Al desempeñar una actividad, cada estudiante va conociendo, reconociendo y expresando sus sentimientos y emociones, y, con dicho reconocimiento, va reflexionando sobre lo que debe tomar en cuenta para autocontrolarse. El ejercicio de la paciencia y la capacidad reflexiva, así como el desarrollo de las habilidades sociales y la automotivación, son también parte importante de las competencias emocionales, y están presentes a lo largo de la propuesta de sesiones de clase.

Bajo esta consideración, explicaremos en el siguiente apartado cómo se estructuran las sesiones de clase que proponemos y su intencionalidad.

2.5.1.1. Capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

Las capacidades y actitudes a desarrollar a lo largo del taller, propuesto en el marco del presente estudio, son:

- Reflexiona sobre la importancia del control de emociones en las acciones diarias, considerando las características propias de su edad y del grupo al que pertenece.

- Conoce y aplica una serie de estrategias que le permitan reflexionar sobre el proceso del autocontrol de las emociones y la toma autoconsciente de decisiones que ella conlleva.
- Demuestra una valoración sobre sus propias opiniones, emociones e ideas, así como una actitud crítica y de respeto a la reflexión de sus pares durante el desarrollo del taller.

2.5.1.2. Metodología de las sesiones de aprendizaje

La metodología empleada para el desarrollo de las sesiones de clase es de tipo “taller”. El taller está basado en una variedad de experiencias relacionadas con los procesos creativos y artísticos, a través del uso del cuerpo, la danza, el dibujo y la música. Tiene como fin encontrar las formas pertinentes para trabajar las emociones y vincularlas con otras estrategias que puedan asegurar su autocontrol en los niños de 6 y 7 años de edad.

El taller apuesta por una propuesta dialógica, reflexiva y crítica permanente, que se evidencia en el trabajo personal y colectivo a lo largo de las sesiones. En ese sentido, las sesiones exigen momentos de vinculación con la propia realidad, la reflexión sobre las propias actitudes y ajenas, así como la crítica de situaciones que ayuden al aprendizaje y sensibilización del autocontrol de las emociones.

Ahora bien, hemos planteado una estructura didáctica dividida en tres momentos para cada una de las sesiones de aprendizaje propuestas, de modo que podamos alcanzar los objetivos propios del autocontrol de las emociones. Estos han sido planteados desde un enfoque socioconstructivista, el cual:

“[...] plantea un aprendizaje en situación, donde la participación de la persona en el proyecto de aprendizaje colectivo potenciará su capacidad para resolver problemas de conocimiento situados históricamente y lo instalará en un proceso de construcción social del conocimiento”. (Educarchile, s/f)

Así, la secuencia didáctica a presentar responde a una construcción colectiva que, a través del diálogo y la reflexión, permite la construcción procesual de ideas que permitan la integración de las mismas a la vida individual y comunal.

Considerando lo anterior, los tres momentos que proponemos son los siguientes:

- a. **Sensibilización:** momento inicial en que se realiza alguna acción orientada a generar interés, alguna provocación o conflicto cognitivo para resolver o hacer alguna actividad específica, así como recoger los saberes previos de los niños y las niñas acerca del tema de la sesión. Además, se lleva a cabo la explicación de una actividad a realizar o el modelado, si se requiere.
- b. **Construcción:** se vivencia o también se construye, de manera grupal o individual, lo conversado en el momento anterior. Es el momento de la experimentación y la vivencia, a través del cuerpo y objetos, y de la construcción de ideas.
- c. **Reflexión e integración:** Es el momento del cierre de la experiencia de aprendizaje, a partir de preguntas que inviten a la reflexión y a la integración de lo experimentado y aprendido. Se puede aprovechar para enfatizar en los puntos clave de la sesión tratada a modo de conclusión.

Vale señalar que el taller a presentar posee una serie de sesiones que pueden servirnos como guía para comprender cómo educar el autocontrol de emociones en y a través del arte. Por lo que no hay que descartar la posibilidad de usar otras sesiones que se originen a partir de la necesidad y naturaleza del grupo de estudiantes.

Tras lo mencionado anteriormente, pasemos ahora a dilucidar el proceso de evaluación que considera el taller.

2.5.1.3. Evaluación, seguimiento y acompañamiento

El taller plantea un acompañamiento cercano, periódico y sistemático al estudiante de primer y segundo grado. A continuación, se ofrecen algunas herramientas de acompañamiento que nos permitirán tener herramientas para contribuir con el proceso de aprendizaje del autocontrol.

- a. **Diario de campo.** Esta herramienta permite anotar las incidencias y hechos que han ocurrido en el aula a lo largo de las sesiones, aquellas más resaltantes y que requieran de nuestra atención.
- b. **El termómetro de las emociones.** Es un recurso que tiene por finalidad acompañar a cada estudiante en el reconocimiento de sus emociones, para que mejore su propio autoconocimiento y proceso de reflexión sobre las maneras de controlar sus emociones frente a diversas situaciones. Consiste en llenar una ficha, la cual plantea responder a una pregunta y colorear el dibujo de un termómetro.

Se sugiere seguir los siguientes pasos: primero, pensar en la emoción más intensa experimentada en el día; segundo, escribir la emoción; tercero, pensar en el nivel de intensidad de la emoción; y, finalmente, pintar el termómetro. El termómetro muestra una escala de valores del 0 al 5, donde “0” es “nada” y “5” es “bastante”. Este instrumento puede usarse en el diálogo colectivo.

- c. **Diálogo grupal.** El diálogo sirve como herramienta para generar espacios de reflexión y crítica sobre el proceso de control de emociones a nivel individual y grupal. Para ello, esta herramienta se propone como alternativa de acompañamiento, donde se recojan las percepciones a nivel individual y colectivo. Este tipo de acompañamiento puede ser a nivel de todo el grupo o en la selección de un grupo de 4 o 5 estudiantes, fuera del tiempo del taller.
- d. **Lista de cotejo.** Este instrumento sirve para que cada docente registre cómo cada estudiante va demostrando sus aprendizajes en torno al autocontrol de sus emociones.

Una vez presentadas las bases en que se asienta el taller, pasaremos a algunas recomendaciones generales para implementarla en la tutoría del aula.

2.5.2. Recomendaciones para la implementación de la propuesta en el PAT

El taller presentado ha tenido por intención dilucidar algunas estrategias y vías para la adquisición del autocontrol de las emociones en niños y niñas de 6 y 7 años. Ahora, dado que el carácter del taller es preventivo y de intervención, traemos, a continuación, algunas recomendaciones para incluir nuestra propuesta en el contexto del Plan de Acción Tutorial (PAT) del aula, también llamado Plan Tutorial del Aula.

- 1º. Realizar un **diagnóstico**: estudiar la situación y el contexto de nuestro grupo de estudiantes, tomando en cuenta el PEI (Plan Educativo Institucional), características observables del grupo y su situación familiar.
- 2º. Elaboración del **documento del PAT**: si bien es cierto cada institución posee una estructura básica para poder realizar la labor tutorial, podemos ofrecer, desde nuestra mirada, algunas partes esenciales que pueden servir de insumo orientador en la construcción del Plan, basándonos en aportes como la DITOE (2007) y el Colegio José Antonio Encinas (2014):
 - a. Datos generales del grupo
 - b. Fundamentación del Plan

- c. Diagnóstico situacional del grupo (características generales de conducta del grupo- enfatizar en fortalezas, debilidades y necesidades de atención).
- d. Problemática específica de atención
- e. Objetivos de la intervención (los objetivos que nuestra propuesta plantea, los cuales pueden diversificarse, si se desea).
- f. Metodología (indicar en líneas generales la forma de trabajo en el taller).
- g. Matriz de aprendizajes (indicar en un cuadro matriz las áreas de trabajo específicas de Tutoría, áreas curriculares, habilidades vinculadas, recursos e indicadores de evaluación).
- h. Programación de sesiones (descripción de sesiones a nivel general).
- i. Evaluación (especificar los instrumentos de evaluación a usar, por ejemplo, los delimitados por nuestra propuesta).

3°. Evaluación: vislumbrar las acciones, logros, dificultades y recomendaciones para la mejora del PAT, de manera que sirva como herramienta al próximo docente responsable del grupo en cuestión.

Son estas, pues, algunas recomendaciones que pueden ser tomadas para la elaboración del PAT, con el fin de poder realizar una intervención pedagógica adecuada en el aula.

2.6. PROPUESTA DE ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL FOMENTO DEL AUTOCONTROL

A partir de todo lo estudiado anteriormente, presentaremos nuestra propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niños y niñas de 6 y 7 años de edad (anexo 2). Dicha propuesta, elaborada con el aporte de docentes especialistas en el tema, consiste en un manual informativo dirigido a tutores y tutoras que laboran en los primeros grados de Educación Primaria.

II PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación responde al problema: “¿*Qué orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte pueden fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad?*” Dicho problema parte de la constatación de una realidad en las escuelas de educación primaria, que consiste en la ausencia de autocontrol de las emociones en los niños y niñas de los primeros grados. Esto se expresa en las estadísticas actuales que evidencian casos de violencia entre niños y niñas, y de dificultades para controlar la emoción. En ese sentido, se plantea como objetivo general del estudio: “elaborar una propuesta de orientaciones y estrategias metodológicas en y desde el arte, orientadas al fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad.” Y, como objetivos específicos los siguientes:

- 1°. Dilucidar la teoría en torno al autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad y al diseño de estrategias didácticas orientadas a dicho fin.
- 2°. Diseñar y validar una propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte, para favorecer el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad.

En cuanto a la metodología de la investigación, se puede afirmar que el presente estudio es de carácter cualitativo, pues busca abordar aspectos comportamentales y emocionales del niño y la niña de 6 y 7 años de edad, en este caso, en el autocontrol de las emociones.

Asimismo, dicha investigación es descriptiva-propositiva. Descriptiva, ya que este estudio desea describir un fenómeno en particular, tal como se presenta en la realidad. Según Dankhe (1986), citado por Hernández, Fernández y Baptista (1997, p.68), la investigación descriptiva buscaría “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Es decir, nuestra investigación se orienta a describir la teoría en torno a los conceptos de Inteligencia Emocional, sus competencias, la regulación emocional y el autocontrol de las emociones; asimismo, aquellas propuestas pedagógicas como la Educación Emocional y la Pedagogía de la ternura, que servirán de base para encaminar el trabajo sobre el autocontrol de las emociones.

Por otro lado, a partir de una investigación realizada por la Universidad de Oriente (s/f), la investigación sería propositiva, pues plantea acciones críticas y creativas, que proponen alternativas de solución a distintas problemáticas suscitadas por una situación, en este caso, la elaboración de una propuesta que fomente el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años. Dicha propuesta se estructura en torno a dos aspectos medulares: primero, las condiciones que se deben generar en la dinámica del aula para desarrollar conductas de autocontrol en niños y niñas de 6 y 7 años de edad. Y, segundo, un conjunto de estrategias didácticas que favorezcan el autocontrol de emociones. La propuesta busca ser validada utilizando la técnica de juicio de expertos, con la participación de profesionales o especialistas que, desde su pericia, evaluarán la pertinencia y la validez del producto, resultado de la investigación.

Ahora bien, para facilitar la realización del estudio se diseñó la siguiente matriz de consistencia interna, donde se aprecia la relación entre las variables, subvariables, indicadores y el instrumento de investigación.

Cuadro N° 1: Matriz de consistencia interna

Variab les	Subvariables	Indicadores	Técnicas e instrumentos
Orientaciones para el autocontrol de las emociones	Dinámica de la escuela	Describe qué características y condiciones debe poseer la dinámica de la escuela para el fomento del autocontrol de las emociones.	Encuesta, cuestionario de expertos
	Dinámica del aula	Describe qué características y condiciones debe poseer la dinámica del aula para fomentar el autocontrol de las emociones.	

	Rol del docente	Describe qué condiciones deben ser consideradas en el rol docente para asegurar el fomento del autocontrol en el aula de clases. Explica qué estrategias puede implementar el docente para fomentar el autocontrol en sí mismo, en el aula y en sus estudiantes.	
Estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol de las emociones	Estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula	Describe una serie de estrategias didácticas que abordan el manejo del aula y el fomento del autocontrol de emociones en el aula de clases.	Encuesta, cuestionario de expertos
	Estrategias didácticas vinculadas a diversas disciplinas artísticas (performance-art, arte <i>kené</i> , danza contemporánea, y música)	Describe una serie de disciplinas artísticas para el autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años de edad (su definición, forma de trabajo e importancia).	
	Capacidades y actitudes a desarrollar en el taller	Describe una serie de capacidades y actitudes que apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años de edad.	
	Metodología del taller	Plantea una metodología dialógica, crítica y reflexiva, que asegura el proceso de aprendizaje del autocontrol de emociones.	
		Propone una metodología práctica, reflexiva y crítica para la implementación de estrategias didácticas artísticas.	
	Estructura didáctica del taller	Plantea momentos en las sesiones de clase que garantizan el aprendizaje progresivo del autocontrol de emociones.	
Propone un momento llamado “sensibilización”, que garantiza el recojo de saberes previos o la generación de ideas necesarias para el aprendizaje.			
Propone un momento llamado “construcción”, que facilita la experimentación, vivencia y construcción de ideas para el aprendizaje.			
Propone un momento, llamado “reflexión e integración”, que permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas.			
		Propone una serie de sesiones de aprendizaje articuladas y coherentes entre sí, que favorecen el logro de las capacidades y actitudes previstas.	

		Diseña un conjunto de planes de sesiones de aprendizaje, con todos los elementos necesarios para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia de actividades, tiempo y recursos).
		Propone un conjunto de sesiones de aprendizaje, pertinente a las características de un grupo de estudiantes que fluctúa entre los 6 y 7 años.
		Propone un conjunto de actividades didácticas convenientes a cada momento de las sesiones planteadas.
		Plantea un conjunto de recursos pertinentes que facilitan el aprendizaje en torno al autocontrol de emociones.
		Presenta una distribución del tiempo adecuada, según la demanda de actividades que se detallan en cada momento de las sesiones planteadas.
	Evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje	Plantea una evaluación, cuya naturaleza sea reflexiva y contribuya al acompañamiento del aprendizaje procesual del autocontrol de emociones.
		Propone una serie de herramientas para el acompañamiento y seguimiento del estudiante que resultan coherentes con las capacidades y actitudes previstas en el taller planteado.

Fuente: elaboración propia

Sobre la población y muestra, se tiene como población a profesores de colegios públicos y privados del primer y segundo grado de Lima Metropolitana y Abancay. La muestra inicial comprendía de 3 profesores de primer y segundo grado de colegios públicos, 3 profesores de los mismos grados de colegios privados y 1 especialista en arte. Sin embargo, por dificultades de comunicación y responsabilidades por parte de los profesores consultados, la muestra fue reducida, a fin de no afectar la marcha de la investigación. En el siguiente cuadro se presenta la muestra ya reajustada:

Cuadro N° 2: Conformación de la muestra de investigación

Profesora	Lugar de desempeño laboral	Tipo de institución (pública o privada)	Grado en que enseña
P1	Lima	Privada	2°
P2	Abancay		2°
P3	Abancay		2°
P4	Abancay		1°

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro anterior, la muestra participante ha sido codificada para identificar a las cuatro profesoras que participaron en la muestra. En la segunda y cuarta columna, se aprecia el lugar donde se encuentra la institución educativa en la que labora cada docente y el grado en el que enseña cada una, respectivamente. Se aprecia que la muestra es femenina y que todas las docentes laboran en centros privados de las provincias consideradas en el estudio. Así mismo, los grados en que laboran son segundo grado, a excepción de una docente perteneciente a Abancay, quien se encuentra en el primer grado.

Ahora bien, para el estudio se utilizaron dos técnicas: primero, el *análisis documental* para la elaboración del marco teórico y de la propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte dirigidos al autocontrol de emociones y, segundo, la *encuesta* para la validación de dicha propuesta, cuyo objetivo central fue identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de los primeros grados de Educación Primaria, acerca de la viabilidad y pertinencia de la propuesta didáctica. Con relación a esta última técnica, se utilizó como instrumento el cuestionario de expertos (ver **anexo 1**), el cual fue aplicado a la muestra antes descrita. Cabe señalar que el cuestionario mencionado fue validado antes de su aplicación, con un docente especialista en el nivel de Educación Primaria, con el fin de asegurar su calidad académica y técnica. Se puede afirmar que los resultados de dicha validación se constituyó en un conjunto opiniones y recomendaciones para la mejora de la propuesta.

Para el procesamiento y posterior análisis de la información recogida a través del instrumento aplicado, se usó matrices de organización, que permitieron visualizar los datos en relación a las variables, subvariables e indicadores de la investigación (Soler, s/f). Se llevó a cabo la codificación de datos, a partir del uso de códigos para organizar mejor la información (Gil y Carana, 2010). De ese modo, se realizó el análisis de la información, a partir de la redacción de memos y memorandos analíticos que, según González y Cano (2010), es un procedimiento de recogida de *insights*. Se trata de reflexiones críticas sobre el proceso de investigación e inferencias analíticas a partir de los datos. También, se usó gráficos de barra para representar una variable cualitativa y la información resultante en porcentajes (Bayarre y Hosford, s/f). Esto con el fin de analizar y reflexionar los datos recolectados de forma más viable, desde un insumo visual.

Como producto de la investigación tenemos una propuesta validada de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte, orientadas a fomentar la educación del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años de edad (ver **anexo 2: propuesta “Allin Kawsay”**). Esperamos que dicha propuesta pueda servir a repensar los procesos educativos en la escuela y la atención a las emociones de los niños y las niñas en los primeros grados, desde el arte.

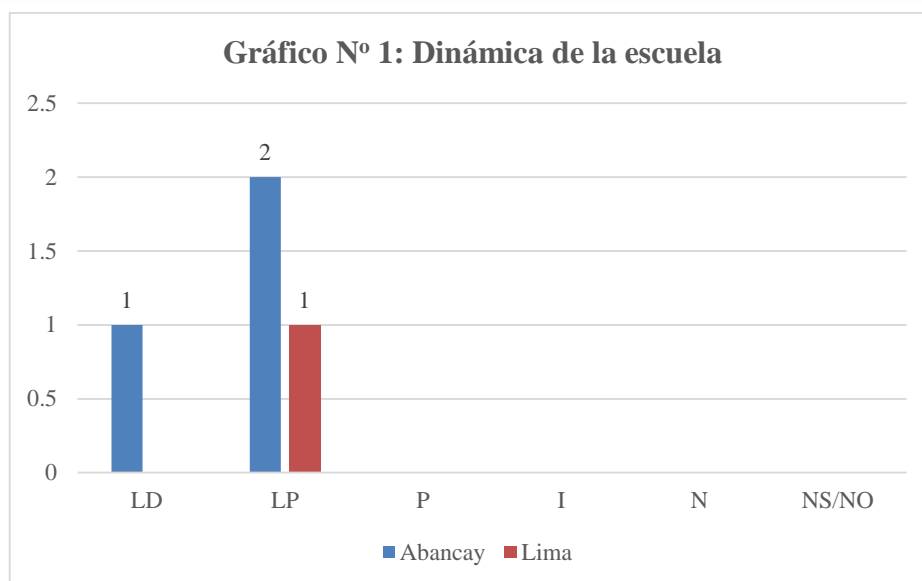
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de haber realizado la aplicación del instrumento de investigación, es decir, el cuestionario de expertos, pasaremos a analizar e interpretar los resultados, en función a las variables, subvariables e indicadores que se consideraron en el presente estudio, con ayuda de gráficos que servirán para comprender la información recogida. En el **anexo 3: Instrumentos de investigación aplicados**, se adjuntan todos los cuestionarios aplicados, con el fin de revisar directamente las respuestas dadas por cada docente. Hay que recordar que se consideraron dos variables en este estudio, que son 1°) orientaciones para el autocontrol de las emociones, y 2°) estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol de las emociones. A continuación, exponemos los resultados en función a dichas variables.

VARIABLE 1: ORIENTACIONES PARA EL AUTOCONTROL

Subvariable: dinámica de la escuela y del aula

La propuesta “Allin Kawsay” ha presentado una serie de orientaciones referidas a la dinámica escolar y del aula para que cada docente pueda considerarlas en su centro de labores y su aula. Con relación a la variable referida a las orientaciones para la dinámica de la escuela (ver Gráfico N° 1), que corresponde a la pregunta 1 de la encuesta aplicada, “¿las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes?” (anexo 1, ítem 1), observamos que una docente de Abancay otorga un nivel de valoración destacado a la propuesta de orientaciones referidas a esta variable. Mientras que 3 profesoras, un nivel de valoración de “logro previsto”.



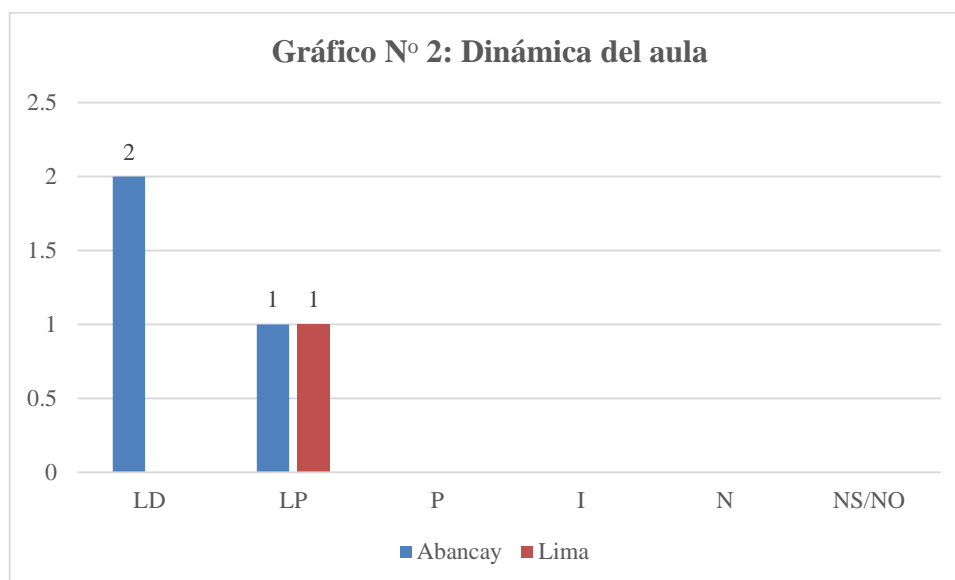
Fuente: elaboración propia

Si bien es cierto el manual de la propuesta busca originar sensibilización sobre el trabajo de las emociones en la escuela, puede que sea necesario diseñar algunas orientaciones más específicas que ayuden a los y las docentes a hacer frente a algunas necesidades dentro de la institución. En efecto, la escuela debe tener un trabajo que fomente el trabajo de las emociones, tal como lo plantea la propuesta de la Pedagogía de la Ternura (Cussiánovich, 2010). Sin embargo, también es necesario recalcar que la naturaleza del proyecto educativo de la institución y el tipo de gestión de la misma influye en aquello que se puede realizar en torno a la dinámica de trabajo propuesta. De ahí que creamos necesario integrar otras orientaciones dirigidas también a quienes se encargan de la gestión institucional de la escuela.

Por otro lado, en una línea similar a lo fundamentado anteriormente, la dinámica del aula debe poseer algunas condiciones y características básicas que permitan el trabajo emocional con los y las estudiantes. Y es que, para ello, se deben generar toda una serie de condiciones que permitan la expresión adecuada de las emociones (Mozaz, Mestre y Vásquez, 2007), ya que en el aula, por ser uno de los espacios vivos donde se suelen tejer las interrelaciones afectivas y académicas a lo largo del día, se requiere asegurar una dinámica funcional que facilite el trabajo del autocontrol.

Desde lo anterior, podría señalarse que las orientaciones dadas en nuestra propuesta sobre la dinámica del aula (ver Gráfico N° 2), cuyos resultados se obtienen de la pregunta 2, “¿las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen,

efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 2), tienen una valoración destacada por 2 docentes de Abancay, aunque 1 profesora de Lima y 1 profesora de Abancay poseen una valoración diferente, consideran que dichas características y condiciones representan un logro previsto.



Fuente: elaboración propia

Las últimas valoraciones se fundamentan en comentarios brindados en la encuesta y en el documento de la propuesta. Por ejemplo, P1 señala lo siguiente:

Me parecen pertinentes las intervenciones presentadas. Creo también que se debe enfatizar un poco sobre el trabajo de los límites en los niños (los límites se ven mencionados en las dinámicas donde se establecen reglas, mas no hay una orientación especial para trabajarlo.) (anexo 1, parte 1).

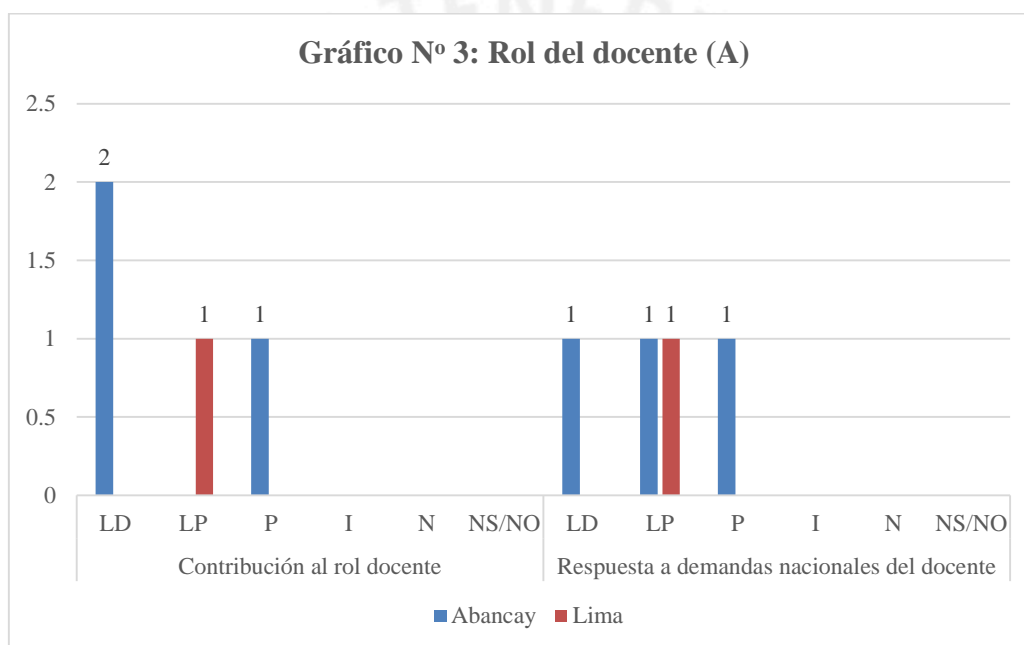
En efecto, no solo sería necesario formular algunas pautas orientadoras, sino también recalcar que la insistencia y su práctica constante en el trabajo cotidiano del aula origina una dinámica de automatismo (Mozaz, Mestre y Vásquez, 2007), para que, de ese modo, se pueda contribuir al trabajo neurofisiológico cerebral.

Subvariable: rol del docente

Nuestra propuesta contempló la necesidad de brindar orientaciones para el trabajo personal del docente y del aula. A partir del estudio realizado, se obtuvieron dos gráficos con ayuda de las preguntas dadas en la encuesta: el primero (Gráfico N° 3), relacionado al indicador sobre las condiciones para el fomento del autocontrol en el aula de clases

dentro del rol docente, y el segundo (Gráfico N° 4), vinculado al indicador dado acerca de las estrategias para fomentar el autocontrol en la figura docente.

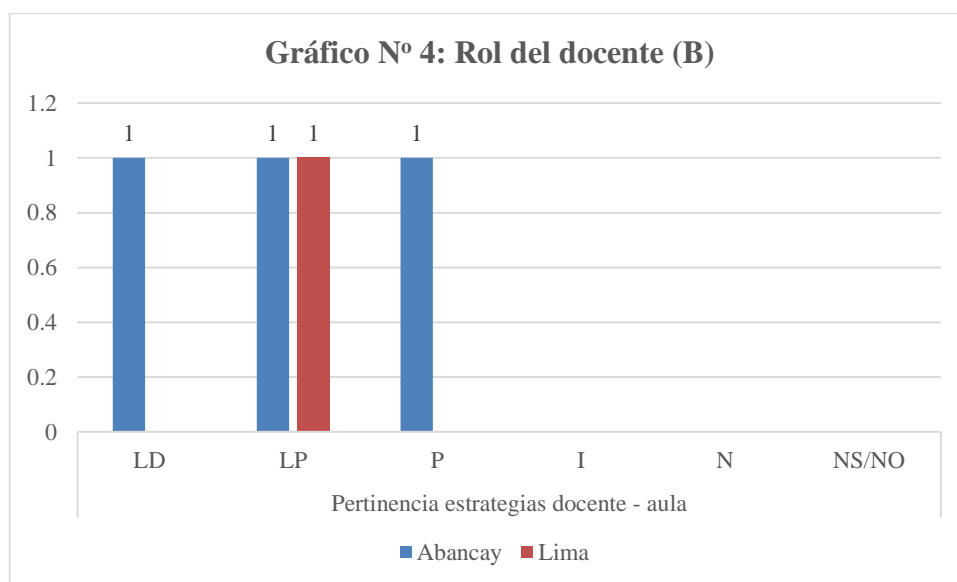
En el primer gráfico mencionado, se contemplan las preguntas dadas en la encuesta que se relacionan a, primero, si las orientaciones contribuyen, efectivamente, al rol docente y, segundo, si estas responden a las demandas nacionales del profesorado (anexo 1, ítems 3 y 4). Con relación a la primera pregunta, observamos que 2 profesoras otorgan una valoración destacada a las orientaciones brindadas; 1, una valoración de “logro previsto”; y 1, “en proceso”. Por otro lado, con respecto a la segunda pregunta, las valoraciones dadas van desde lo destacado hasta la valoración de “en proceso”, mostrándose como mínimo 1 persona en cada una de estas valoraciones.



Fuente: elaboración propia

Los comentarios dados en las encuestas enfatizan como importante el rol que cada docente debe cumplir, mas no el motivo de su valoración intermedia. A pesar de ello, recalamos que las orientaciones brindadas han tratado de contemplar el rol docente como parte de un trabajo pedagógico que debe considerar la comunicación, el cariño y el conocimiento del mundo de los niños y las niñas (Arguedas, en Kapsoli, 2011, p.53). Frente a esto, podemos anotar que quizás la figura presentada del docente se encuentre en un escenario idealista. No obstante, puede que sea necesario recalcar que las orientaciones brindadas son progresivas, requieren un arduo trabajo en el tiempo y son indispensables a nuestra labor en el aula.

Ahora bien, dentro de esta variable de estudio, también se ha considerado importante indagar sobre la significatividad y pertinencia de las estrategias de autocontrol para la figura docente. De manera que se preguntó: “¿las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes?” (anexo 1, ítem 5). Los resultados obtenidos son similares a la segunda parte del gráfico anterior y se muestran en el Gráfico N° 4.



Fuente: elaboración propia

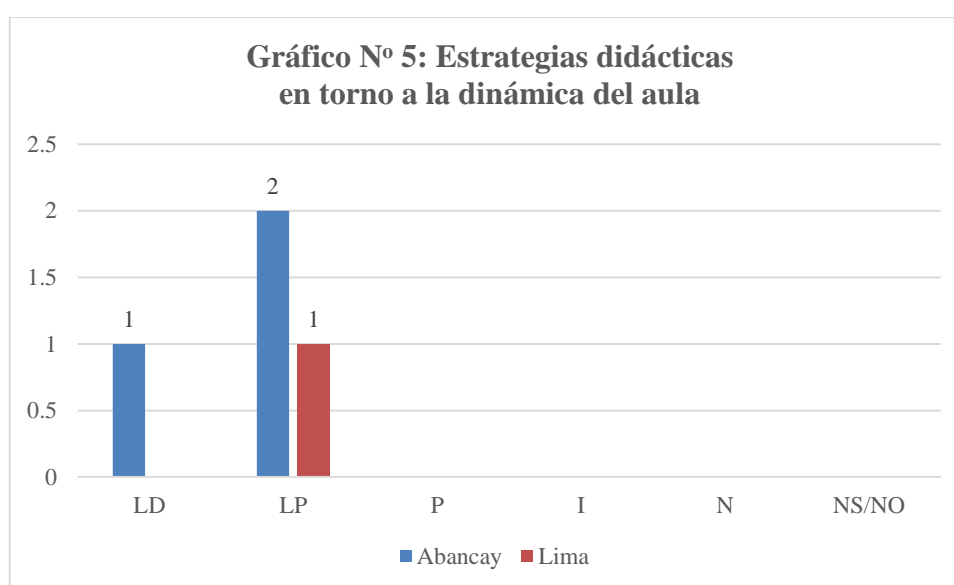
La descripción de estos resultados es similar a la de los anteriores gráficos. Sin embargo, valdría la pena hacer algunas especificidades en cuanto a la naturaleza del contexto ya sea urbano o rural. Por ejemplo, si el material llega a manos de un profesor, cuya labor se desempeña en la función unidocente, como sucede en muchas zonas rurales del país, orientaciones como acudir a alguien de la institución no serían del todo funcionales. Por tanto, algunas de las especificidades como la mencionada anteriormente, deben ser evaluadas en función a las características propias de la institución educativa.

VARIABLE 2: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL AUTOCONTROL DE LAS EMOCIONES

A continuación, expondremos los resultados en torno a la segunda variable “estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol de las emociones” y su subvariable.

Subvariable: estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula

Nuestra propuesta, como respuesta a la variable de estrategias didácticas para manejar la dinámica del aula, presenta una batería de estrategias para fomentar el autocontrol en las niñas y niños de 6 y 7 años. En base a ello, observamos que los resultados son positivos, pues cuando se preguntó a las docentes: “¿las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 6), se obtuvo que 1 persona tiene una valoración destacada y 3 personas, 2 de Abancay y 1 de Lima, una valoración de “logro previsto” en torno a dichas estrategias (Gráfico N° 5).



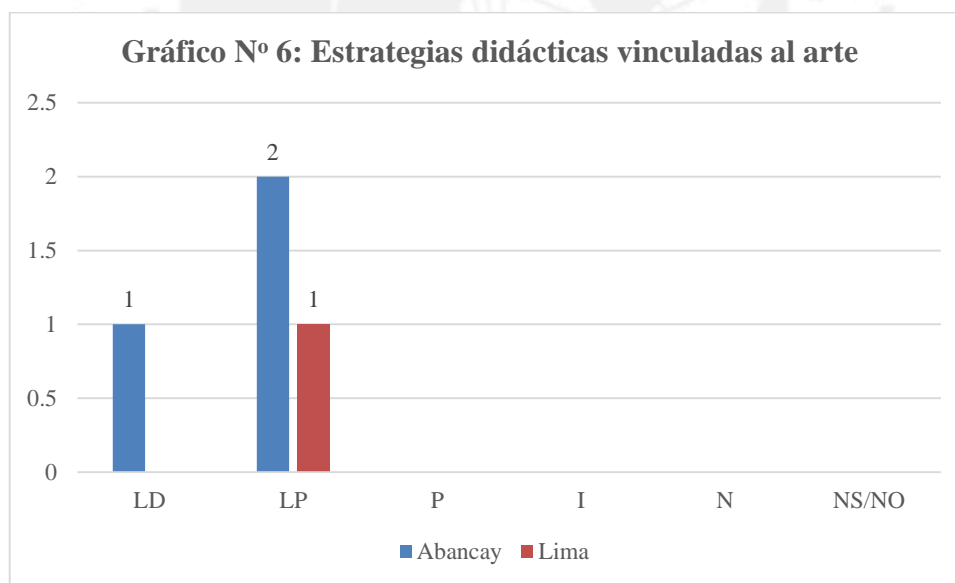
Fuente: elaboración propia

Como mencionamos, los resultados son gratificantes. Puede que para lograr un nivel de satisfacción uniforme, sea posible acoger un comentario dado por una de las profesoras (P3), quien en una conversación durante la devolución de los instrumentos, sugirió especificar que la aplicación de las estrategias descritas debía ser permanente. En efecto, el proceso de aprendizaje de la regulación de emociones es un trabajo constante y transversal a todas las áreas curriculares. Por ello, se debe interrelacionar todas las competencias de la Inteligencia Emocional para lograr el autocontrol de las emociones, a través de la autoconciencia, la comprensión, el análisis y la expresión, según lo señalan Mayer, Salovey y Caruso (2002), Mestre, Palermo y Guil (2004), citados por Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez (2007), y Goleman (2000). Y, además, porque el autocontrol

es parte de un proceso que está estrechamente vinculado a la historia personal y del entorno de cada individuo, tal como lo señalan Abarca y Zañartu (1993).

Subvariable: estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas

Es necesario destacar que hemos acogido el arte como herramienta para fomentar el aprendizaje del autocontrol de emociones y, en ese marco, hemos planteado una serie de disciplinas que puedan contribuir con este trabajo. En esta variable, estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas, hemos obtenido también resultados positivos, según se muestra en el Gráfico N°6. Así, cuando preguntamos: “¿las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 7), tenemos que 1 persona asigna una “valoración destacada” y 3 “logro previsto”. Además, la encuestada P1 anota como comentario positivo en el documento de la propuesta, que esta puede ser usada también en distintos momentos de la formación del niño y la niña. Así afirma que “se puede adaptar para otros grados y ciclos”. (anexo 1, parte final). Ello nos permite aludir que las estrategias también se ajustan a dichos comentarios.



Fuente: elaboración propia

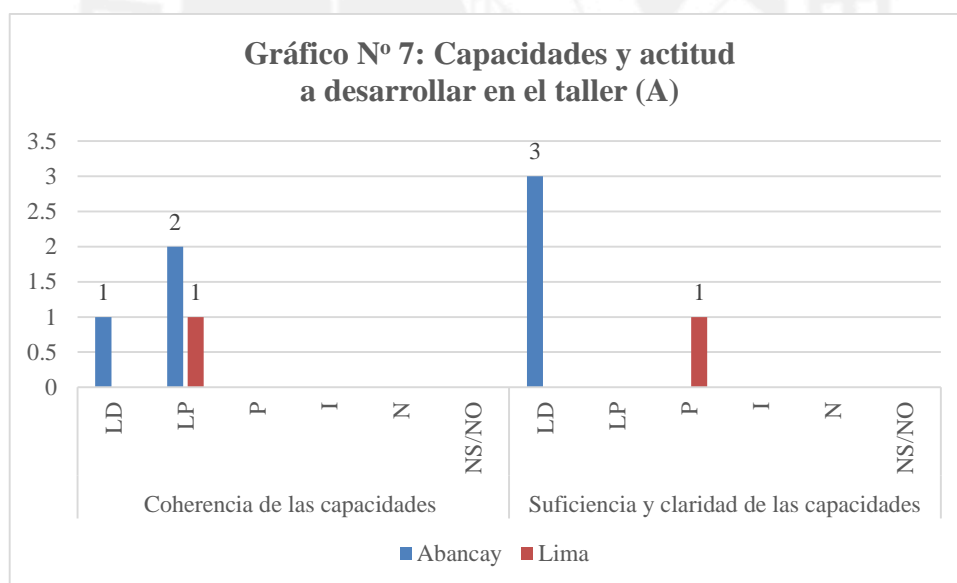
En general, los comentarios dados por las encuestadas, al devolver el instrumento, fue muy positivo, pues consideran que el arte como vía para educar el autocontrol de las emociones es pertinente y significativo, lo cual coincide con Lizama (2014), quien propone el arte como una vía para cuestionar y aportar a la construcción social. Si bien es

cierto que las estrategias artísticas propuestas han sido pensadas como una forma de hacer mucho más atractivo el aprendizaje del autocontrol, su verdadera función es aportar en la reflexión y cuestionamiento de procesos y discursos, a fin de generar críticas a las prácticas propias y colectivas.

Subvariable: capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

El taller, por tener una intención pedagógica, plantea una serie de capacidades y actitudes que apuntan a la educación del autocontrol de emociones en niños y niñas de 6 y 7 años, que son también subvariables dentro de nuestro estudio. Para ello, hemos planteado cuatro preguntas que abordan dicha subvariable en base a su coherencia, suficiencia y claridad. Los resultados se pueden observar en el Gráfico N°7.

En cuanto a la coherencia de las capacidades, cuando se pregunta “¿las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 8), se evidencia que 3 profesoras consideran un nivel de valoración muy destacable, mientras que sólo 1 lo percibe en nivel de “en proceso”.



Fuente: elaboración propia

Valdría indicar que, en efecto, las capacidades han tratado de integrar en ellas las habilidades necesarias para educar el autocontrol de emociones, lo cual representa un resultado importante para nuestro estudio. Las capacidades sugieren y refuerzan el proceso de aprendizaje, a través de la reflexión, la expresión y la crítica, de las propias

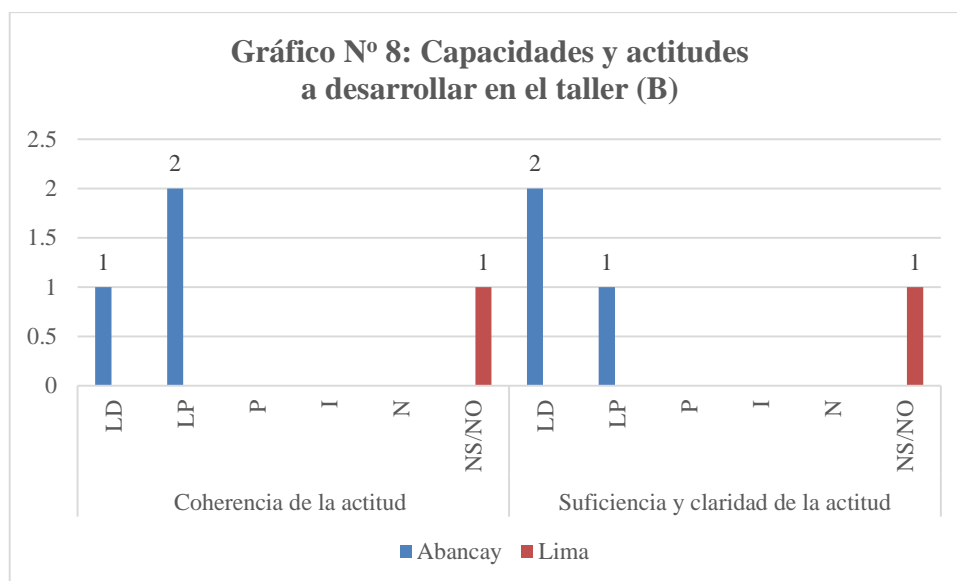
emociones. Es decir, se realiza una vinculación entre el aspecto emocional y del pensamiento, tal como señala Goleman (2000), para tener una visión más flexible e integral de lo que sucede y llevar a cabo una toma de decisiones acertada. A lo anterior se agrega que las capacidades han sido formuladas con miras a responder a las características de niños y niñas de 6 a 8 años, quienes tienen ya mejores habilidades para comprenderse a sí mismos y su realidad (Salazar, s/f, y Mozaz, Mestre y Vásquez, 2007).

Resulta importante traer a discusión el comentario de una de las docentes (P4), quien señala que “una de las capacidades puede ser la toma de decisiones para aplicar la estrategia que cree más conveniente” (anexo 1, parte 3). Frente a esto, consideramos que no hay necesidad de crear una capacidad nueva, sino que podríamos fortalecer la segunda capacidad planteada, realizando el agregado sobre la toma consciente de decisiones. De modo que obtendríamos la siguiente capacidad: “conoce y aplica una serie de estrategias que le permitan reflexionar sobre el proceso del autocontrol de las emociones y la toma autoconsciente de decisiones que ella conlleva”. Es esa autoconsciencia de la que Mayer y Salovey, en MTD Training (2010), señalan como una habilidad importante dentro del autoconocimiento. El aprender a ser consciente de lo que se hace y se decide, implica un proceso reflexivo y que conlleva a tomar decisiones saludables sobre lo vivido.

En cuanto a la suficiencia y claridad de las capacidades, contemplada en la pregunta: “¿las capacidades planteadas son claras y suficientes?” (anexo 1, ítem 9), las encuestadas no tuvieron ningún comentario al respecto. Solo una docente, P1, sugiere “utilizar terminología uniforme: capacidades/finalidad [...]” (anexo 1, parte 3). A lo largo de los planes de clase se puede leer el término “finalidad”, que describe qué podrá ser capaz el o la estudiante al término de la sesión. En ese sentido, se procedió a modificar el término por “capacidades generales”, para aquellas que pertenecen al marco del taller, y “capacidades”, para aquellas que están dentro de cada sesión del taller. Además, si bien es cierto que 1 persona tiene una valoración de “en proceso”, consideramos que las capacidades sí son claras y suficientes. Agregar otras más podría dificultar el proceso de desarrollo y seguimiento del autocontrol de emociones de forma más precisa.

Por otra parte, mostramos los resultados con respecto a la valoración que hacen las docentes en torno a la actitud formulada para el taller. Así, cuando se les pregunta: “¿la actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 10) y “¿la actitud a desarrollar

para el taller es clara y suficiente?” (anexo 1, ítem 11), tenemos que en dichas preguntas las 3 profesoras de Abancay tienen una valoración positiva de la coherencia, suficiencia y claridad de la actitud, a excepción de 1 docente que no contestó las mencionadas preguntas (ver Gráfico N° 8). Recogiendo los aportes de Mayer y Salovey (1995) y (Bisquerra et al., 2011), quizás sea necesario hacer más específica la actitud en función a los aprendizajes en torno al proceso de aprendizaje social e individual que implica la regulación de emociones.



Fuente: elaboración propia

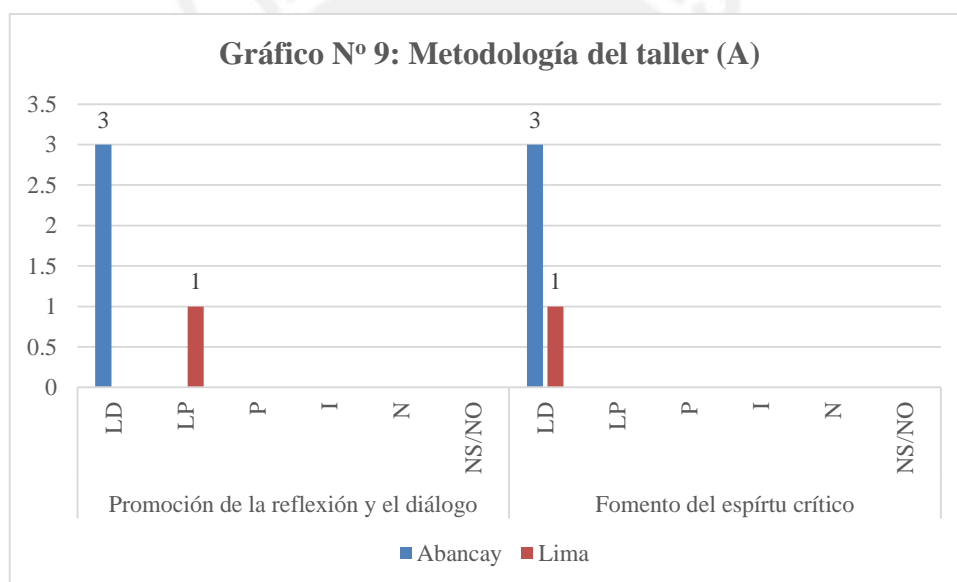
Subvariable: metodología del taller

El taller posee una metodología que apuesta por una propuesta dialógica, reflexiva y crítica a lo largo de todo el proceso, que se evidencia en el trabajo personal y colectivo en todas las sesiones. Asimismo, promueve el uso del arte no como medio terapéutico, sino como medio para la vivencia de experiencias, el autoconocimiento y el intercambio con los demás. Es por ello que la metodología propuesta ha sido evaluada en función a dos indicadores: primero, la promoción del diálogo crítico y reflexivo y, segundo, la promoción de la vivencia de experiencias vinculadas al arte.

En cuanto al primer indicador, cuando se les preguntó a las docentes: “¿la metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes?” (anexo 1, ítem 12) y “¿la metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones?” (anexo 1, ítem 13), se obtuvo que las 3 profesoras participantes de Abancay coinciden en que la

metodología promueve la reflexión y el diálogo con un nivel de valoración destacado, mientras que 1 docente percibe que esta se encuentra en una valoración “logro previsto”. Así mismo, todas las participantes concuerdan que el taller fomenta, de modo muy destacable, el espíritu crítico (Gráfico N° 9).

Tal como señala una de las docentes (P1), “se busca en todo momento la participación crítica y reflexiva” (anexo 1, parte 4). En efecto, acorde a Goleman (2000) la crítica y la reflexión van de la mano para trabajar la emoción y los pensamientos, pues permiten a la persona aprender a conocerse a sí misma y a los demás, así como manejar y expresar de manera adecuada las emociones. De esta manera, contribuimos al desarrollo de una de las funciones de la neocorteza del cerebro, la cual está vinculada a la conciencia y control de las emociones, y al desarrollo de las capacidades cognitivas como la memorización, la concentración, la autoreflexión, entre otras (Altimira, 2011).

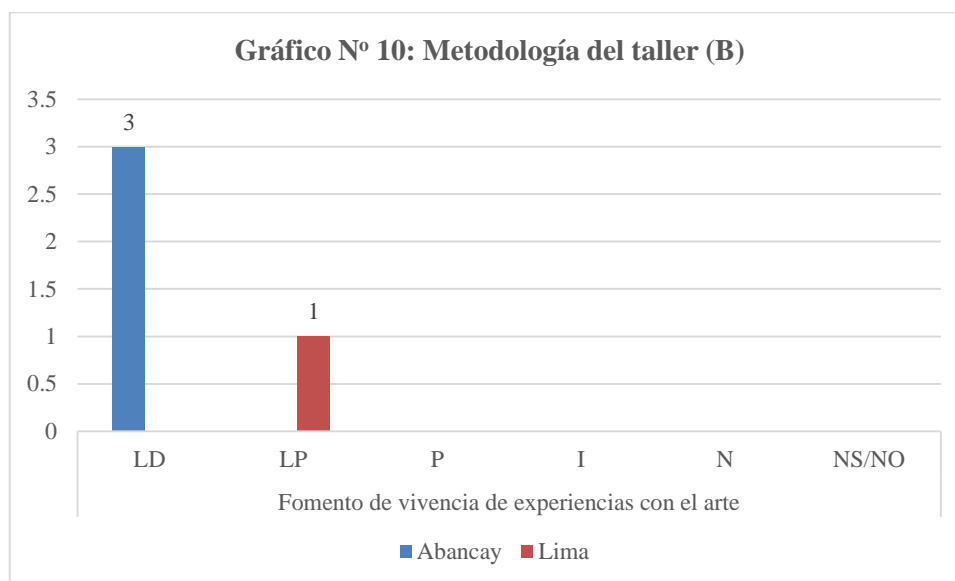


Fuente: elaboración propia

Al respecto, resulta importante considerar lo planteado por Mayer y Salovey (1995) sobre el autocontrol, al ser parte de la regulación emocional, obedece a un nivel de reflexión que es necesario aprender, con miras a conocer cómo nos encontramos y qué podemos decidir.

El segundo indicador evaluado dentro de la subvariable de estudio es la promoción de la vivencia de experiencias vinculadas al arte. En ese sentido, cuando se les pregunta a los docentes: “¿la metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo?”

(anexo 1, ítem 14), observamos que las 3 profesoras de Abancay otorgan un nivel de valoración destacado a la promoción de vivencias, mientras que la experta proveniente de Lima lo percibe en un nivel de valoración “logro previsto” (Gráfico N° 10).



Fuente: elaboración propia

Recalcamos que el arte, por su naturaleza, libera, empodera, cuestiona y ayuda a reflexionar sobre los procesos que la persona realiza con su propio yo y con los demás. Razón por la que se acude a esta disciplina como una oportunidad de desarrollar el autocontrol de las emociones en los niños y las niñas.

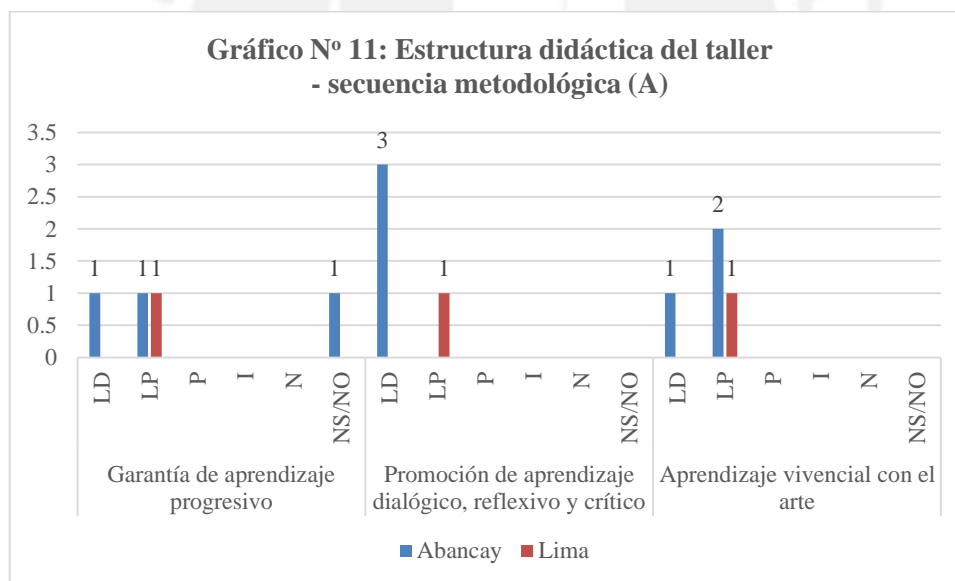
Subvariable: estructura didáctica del taller

El taller presenta una serie de elementos como la secuencia metodológica, los momentos de aprendizaje, las sesiones de aprendizaje, las actividades didácticas, los recursos y la administración del tiempo. En ese sentido, se ha indagado en la encuesta sobre la estructura metodológica del taller. A continuación, presentaremos los resultados correspondientes a la “estructura didáctica del taller”.

En primer lugar, en cuanto al indicador que aborda la garantía del aprendizaje progresivo del autocontrol de emociones, gracias a la secuencia metodológica planteada, hemos establecido tres preguntas. En cuanto a la primera pregunta, cuando se pregunta a los docentes “¿los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones?” (anexo 1, ítem 15), podemos observar que 1 docente de Abancay, le otorga un nivel de valoración destacado; 2

docentes (1 de Lima y 1 de Abancay), un nivel de valoración previsto a lo destacado; y 1 docente de Abancay no sabe o no opina (Gráfico N° 11).

Frente a los resultados últimos, podemos señalar que a pesar de la diferencia de percepciones, sí se puede apreciar un nivel de satisfacción positivo con respecto a la secuencia metodológica planteada. Esta ha buscado responder a un modelo progresivo que contribuya al aprendizaje de todas las competencias emocionales de un modo procesual y simultáneo (MTD Training, 2010). Y, además, porque se piensa traer a discusión, reflexiones y cuestionamientos de las emociones percibidas en la cotidianidad, tal como lo plantea Salazar (s/f), para el desarrollo del autocontrol de emociones. Y, además, toma en cuenta un proceso inscrito según el enfoque socioconstructivista, que, según en el sitio web de Educarchile (s/f), se presenta como una forma de aprendizaje en que el aprendizaje se construye, a partir de la participación colectiva con miras a la resolución de un problema. De ahí que se entienda por qué las sesiones exigen momentos de vinculación con la propia realidad, la reflexión sobre las propias actitudes y ajenas, así como la crítica de situaciones que ayuden al aprendizaje del autocontrol de las emociones.



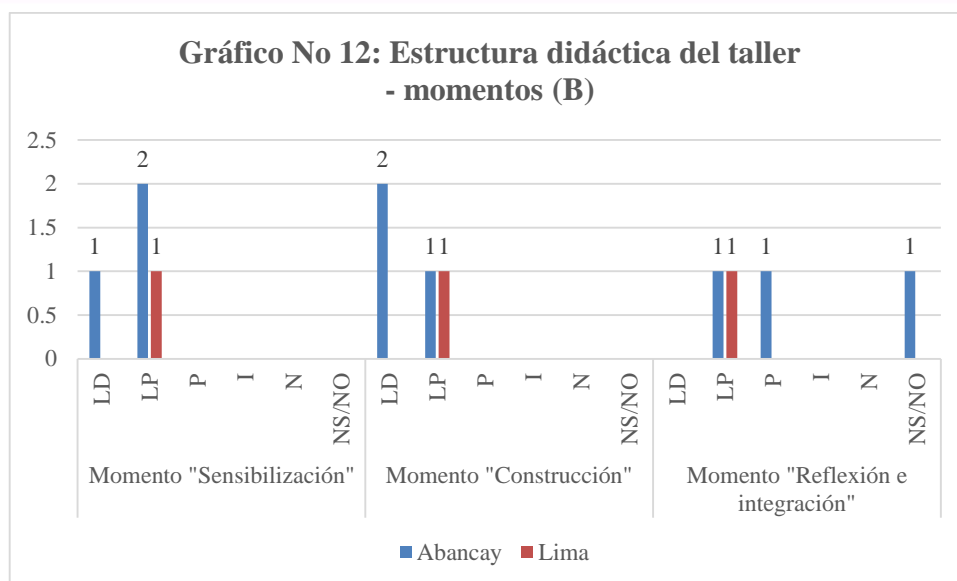
Fuente: elaboración propia

En el caso de la segunda pregunta, cuando se plantea en la encuesta: “¿los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico?” (anexo 1, ítem 16), se evidencia que 3 profesores de Abancay consideran que, efectivamente, se propicia la promoción del aprendizaje reflexivo, crítico y dialógico de modo destacado, en tanto la docente proveniente de Lima otorga una valoración de “logro

previsto”. Del mismo modo que en el caso anterior, la valoración es positiva y, por tanto, consideramos que no merece mayores comentarios.

Finalmente, en el caso de la tercera pregunta, sí hay variaciones en los resultados, pues al preguntarse: “¿los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística?” (anexo 1, ítem 17), se observa que 1 persona de Abancay otorga una valoración destacada; mientras que 3 personas, una valoración de “logro previsto”. Estas valoraciones pueden que se deban al desconocimiento de las bondades de algunas disciplinas artísticas propuestas. Por ejemplo, la performance-art, conocida como arte-acción y que puede tomar en cuenta situaciones performáticas, o en otras palabras, darles vida a través del movimiento en acción (Performática, 2013), es un tipo de arte poco conocido en nuestro medio peruano. En Abancay, por lo menos, podríamos señalar, con la estadía de diez meses, que la manifestación de este tipo de arte es escasa. Razón por la que puede haber cuestionamientos sobre qué tipo de arte es y si las actividades que se plantean responden a alguna manifestación artística. Pese a ello, se observa una valoración positiva por parte de las docentes en torno al trabajo vivencial, usando el arte como medio de aprendizaje.

En segundo lugar, analizaremos los resultados en torno a los indicadores vinculados a la coherencia de cada momento de la secuencia didáctica planteada. Con respecto al momento “sensibilización”, al preguntarse “¿el momento llamado “sensibilización” contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje?” (anexo 1, ítem 18), se obtiene que 1 persona otorga un nivel de valoración destacado y 3 personas (2 de Abancay y 1 de Lima), un nivel de valoración previsto a lo destacado (Gráfico N° 12).



Fuente: elaboración propia

En el caso del momento “construcción”, cuando se pregunta “¿el momento llamado “construcción” facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje?” (anexo 1, ítem 19), las cifras cambian con respecto al momento anterior, ya que en el nivel de valoración destacado, aumenta la suma a 2 personas, mientras que en el nivel de valoración previsto a lo destacado, disminuye a 2.

Finalmente, en relación con el momento “reflexión e integración”, cuando se pregunta: “¿el momento llamado “reflexión e integración” permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas?” (anexo 1, ítem 20) la suma de 2 personas se mantiene en la escala de valoración “logro previsto” y se agrega 1 a la escala “en proceso”. En este caso, 1 persona se encuentra en la escala “no sabe/no opina” (Gráfico N° 12).

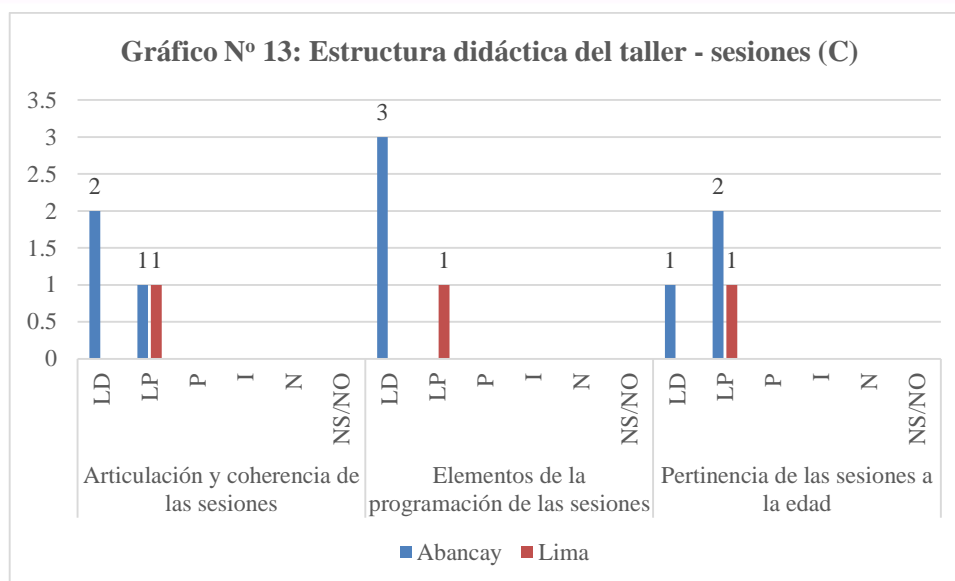
A partir de los resultados anteriores, podemos señalar que el nivel de valoración otorgado a todos los momentos de la secuencia didáctica planteada es positiva. Vale señalar que, en esencia, cada momento busca englobar una serie de actividades que generen reflexión y crítica sobre los procesos que cada uno y una va experimentando. De ahí que los tres momentos respondan a una lógica de construcción de aprendizajes.

Ahora bien, en cuanto al último momento, resulta necesario mencionar la anotación dada por una de las docentes, P3, quien sostiene que “el cierre de una sesión permite a los estudiantes que transfieran lo aprendido: ejecución de tarea” (anexo 1, parte 5). Frente a ello, nosotros señalamos que el tercer momento sirve como momento de integración de

las ideas, a partir de los productos realizados. Es decir, los productos realizados son realizados en el segundo momento y, simultáneamente, se va originando el diálogo para construir conocimiento nuevo. El tercer momento, al contrario, es un momento que, como dice su descripción, busca la integración de las emociones y experiencias percibidas a lo largo de la sesión, y enfatiza algunas ideas claves tratadas en la sesión. Es un momento de reflexión, mas no de aplicación, pues esta tarea se encuentra ya contemplada en el momento anterior. No obstante, si se tuviera que realizar alguna modificación para acoger el aporte de la experta participante, podría ser la adición de la presentación de productos realizados durante la sesión y, además, generar preguntas un poco más diferenciadas a lo largo de las sesiones.

En tercer lugar, presentamos los resultados relacionados al planteamiento de las sesiones (Gráfico N° 13). Podemos observar que los resultados han sido divididos en base a tres indicadores: la articulación y la coherencia entre las sesiones, los elementos vinculados a la programación de las sesiones, y la pertinencia de las sesiones a la edad, en este caso de 6 a 7 años.

En relación al primer indicador, cuando se pregunta a las docentes “¿las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas?” (anexo 1, ítem 21), encontramos que 2 expertas de Abancay otorgan una valoración destacada a la articulación y coherencia entre las sesiones, y 2 personas de provincias diferentes en la escala de valoración contigua. Este resultado está dentro del marco de lo positivo. Esto puede ser respaldado por comentarios dados por una de las docentes como P4, quien anota que “en todo momento se ve el trabajo para el desarrollo de las capacidades planteadas. Son sesiones coherentes, progresivas y pertinentes” (anexo 1, parte 5). En efecto, las capacidades y actitudes planteadas responden al desarrollo del autocontrol de emociones y, por ende, al de las competencias emocionales. De ahí que las sesiones busquen generar un aprendizaje progresivo, gradual, permanente y simultáneo de las competencias emocionales, tal como lo plantea el MTD Training (2010), en conjunto con algunos aportes dados por Mayer y Salovey. Así mismo, Mayer, Salovey y Caruso (2000b), mencionados por Mozaz, Mestre y Vásquez (2007), señalan que el proceso de la regulación de emociones es parte de un proceso que proviene con una serie de habilidades como la percepción, la comprensión y el reajuste de las emociones. Eso da entender por qué las sesiones tratan de contemplar una serie de detalles que contribuyan no solo al autocontrol, sino también a la educación de las otras competencias emocionales.



Fuente: elaboración propia

En cuanto al segundo indicador, al preguntar “¿la estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)?” (anexo 1, ítem 22), podemos visualizar que 3 participantes provenientes de Abancay otorgan una valoración destacada al reflejo de los elementos básicos de una programación de sesión de aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos). Mientras que 1 profesora de Lima, le otorga un nivel de valoración prevista a lo destacado. Analizando el documento de la propuesta, puede que esta variación en los resultados se deba a la última sesión prevista para el taller. Cabría resaltar que la programación de esta última sesión no tiene indicaciones propiamente dichas, sino que más bien integra algunas orientaciones generales que puede realizar el o la docente en el cierre del taller. A pesar de ello, quizás sea necesario detallar un tiempo aproximado en cada uno de los momentos, de modo que se tenga una idea clara sobre cuánto tiempo podría invertirse en la actividad final.

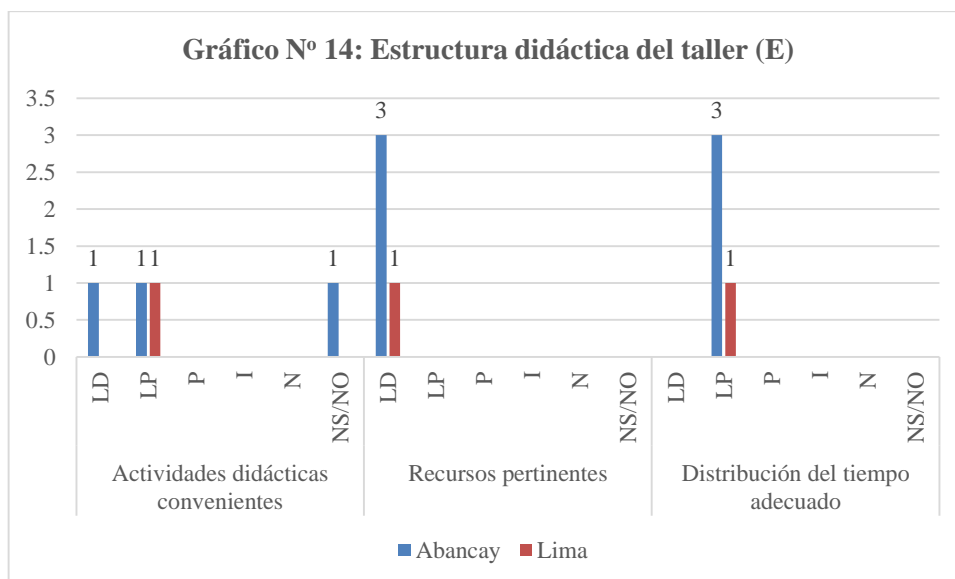
Finalmente, en cuanto al tercer indicador, la pertinencia de las sesiones a la edad de los niños y las niñas de 6 y 7 años, al preguntarse: “¿el conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años?” (anexo 1, ítem 23), encontramos que solo 1 docente de Abancay se encuentra dentro del nivel destacado de valoración, lo cual varía con la escala de “logro previsto”, pues los participantes restantes se encuentran en dicha escala. Entre los comentarios anotados por las docentes en el material podemos encontrar los siguientes: 1 docente de Lima señala que actividades como la performance – art del “campesino y la cosecha”, son actividades

con mucho acercamiento, que requieren de un trabajo previo similar para llegar a dicha actividad. También una docente de Abancay comenta que sesiones como la primera son interesantes. No obstante, es necesario tener una mejor orientación de ella con ayuda de la presentación de situaciones conflictivas, para poder orientar mejor el diálogo, pues puede darse el caso de que no se presente alguna situación conflictiva.

Frente a ello, en respuesta a lo manifestado anteriormente, sí consideramos necesario que, tal como se plantea en la pedagogía Arguediana, el docente “no puede formar a sus niños, no puede ponerse en comunicación íntima, cariñosa con ellos, si no conoce lo más aproximadamente posible cómo es su espíritu” (Kapsoli, 2011, p. 53). Para ello, sin embargo, en concordancia con los aportes de las docentes encuestadas, es necesario que para plantear tipos de actividades como las de performance-art, se realice un trabajo previo con los alumnos, no solo a nivel de contacto físico, sino de conocimiento del otro y de interacción grupal. Lo mismo debe darse con relación a la primera sesión. Es cierto que la intención de esta es poder visualizar las relaciones que se encuentran dentro del grupo de estudiantes y contemplar si es que hay alguna manifestación de violencia explícita. No obstante, sí conviene señalar que es necesario realizar un trabajo previo de observación para, de ese modo, plantear una situación conflictiva que abra el diálogo. A pesar de ello, sí valoramos el reconocimiento por parte de las profesoras de que las sesiones están orientadas para niños y niñas de 6 y 7 años. Como se pudo notar, la secuencia metodológica y la naturaleza de cada actividad tratan de responder, de alguna manera, a las características en que se encuentran los niños y las niñas de dicha edad. Tal como señalan Salazar (s/f) y Mozaz, Mestre y Vásquez (2007), en estas edades las niñas y los niños muestran mayor dominio de habilidades cognitivo-emocionales y las comienzan a aplicar en otros contextos que requieran de regulación emocional. Además, comienzan a tener una mejor comprensión de sí, de su realidad y usan este conocimiento para guiar su propia regulación. Todas estas características deben asumirse y aplicarse en las sesiones propuestas para el desarrollo del autocontrol emocional. Finalmente, consideramos también que es importante acoger la sugerencia dada por una de las docentes de Abancay, quien plantea agregar el uso de una canción en la sesión 5, de modo que pueda ayudar al docente a tener una idea sobre cómo deben ser las canciones y así predisponerse para trabajar la actividad.

En las líneas siguientes, haremos un análisis con respecto a las actividades planteadas en las sesiones de aprendizaje, el uso de los recursos, así como la organización del tiempo

para el desarrollo de las mismas, que corresponden a diferentes indicadores de la matriz de consistencia (Gráfico N° 14).



Fuente: elaboración propia

En relación a la conveniencia de las actividades didácticas con relación a los momentos planteados, cuando se preguntó a las docentes: “¿las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas?” (anexo 1, ítem 24), se encontró que 1 profesora de Abancay señalaba “logro destacado”, 2 docentes (1 de Abancay y 1 de Lima), “logro previsto” y 1 docente contestó “no sabe/no opina”. En relación a la pertinencia de los recursos, cuando se preguntó “¿los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante?” (anexo 1, ítem 25), se obtuvo que todas las docentes coinciden en el nivel de valoración destacado. Con respecto a la distribución del tiempo en las sesiones de aprendizaje, cuando se preguntó “¿la distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan?” (anexo 1, ítem 26), por unanimidad, todas las docentes otorgaron la valoración de “logro previsto” a dicho indicador.

Tal como se puede observar, la conveniencia de las actividades planteadas es resaltable y se encontraría dentro de una valoración general positiva. En la propuesta, se ha tratado de contemplar una serie de actividades que respondan a cada momento planteado en el taller. A pesar de ello, puede que, de todos modos, sea necesaria la

modificación de algunas indicaciones, como aquellas planteadas en el momento “reflexión e integración”, tal como lo señalamos anteriormente.

Por otro lado, hay que resaltar la valoración que se le brinda a los recursos planteados para las sesiones y que se consideran como pertinentes. Estos, desde nuestra mirada, han tratado de ser accesibles y sencillos, a fin de poder lograr los aprendizajes previstos para cada sesión.

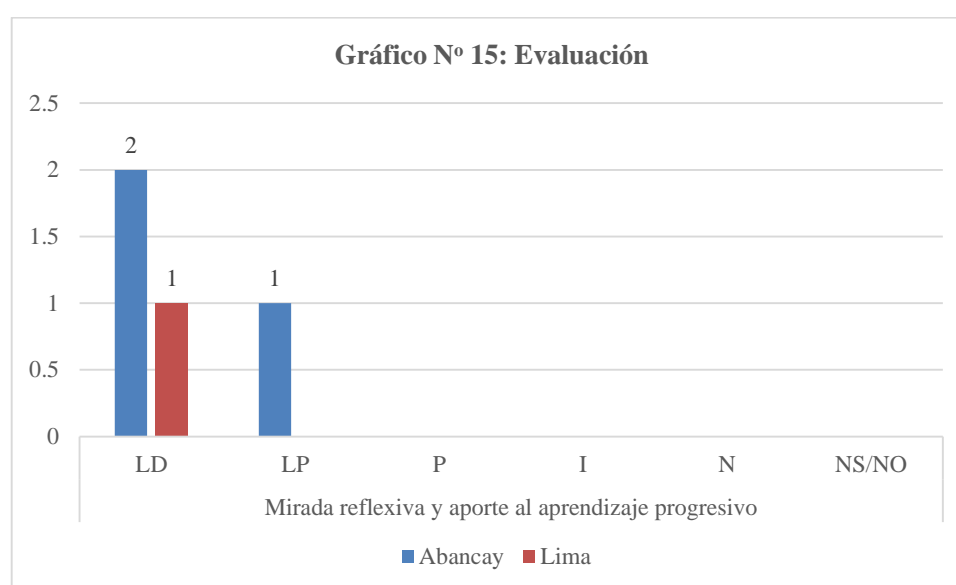
Finalmente, el indicador que hace referencia a la distribución del tiempo es un detalle que, necesariamente, tiene que ser sometido a reajuste. Dos de las expertas manifestaron, en sus anotaciones, que el tiempo podía ser insuficiente por las preguntas abiertas propuestas y que era necesario tener la participación de la mayoría del grupo de estudiantes durante el momento de diálogo. O, también, que el tiempo podía ser excesivo, si se consideran las características del grupo. Con relación a todo lo mencionado, cabría mencionar desde nuestra posición que el tiempo considerado como 90 minutos es una buena alternativa para cubrir las actividades a realizar. El tiempo, puede sentirse excesivo o denso si las actividades dejan de ser atractivas, más no estimulantes. Sin embargo, esto no ocurre con las actividades propuestas, pues son de diferente naturaleza, unas están dirigidas al movimiento, otras a la expresión corporal, al diálogo, entre otras. Lo importante es no abusar de un mismo recurso para el aprendizaje. No obstante valdría la pena tomar en consideración la distribución del tiempo para cada una de las actividades propuestas. Puede que sea necesario reajustar la demanda de tiempo de estas o también el tiempo que se le otorga al diálogo, de modo que pueda facilitarse el logro de la capacidad planteada para cada sesión.

Subvariable: evaluación, monitoreo y seguimiento del aprendizaje

En esta última subvariable, hemos considerado dos indicadores: la naturaleza de la evaluación con una mirada reflexiva que aporte aprendizaje (Gráfico N° 15) y la coherencia de herramientas para el acompañamiento y seguimiento con las capacidades y actitudes planteadas (Gráfico N° 16).

En cuanto al primer indicador, cuando se pregunta a las docentes: “¿las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones?” (anexo 1, ítem 27), podemos observar que 3 personas (2 de Abancay y 1 de Lima) otorgan una valoración destacada a la naturaleza de

la evaluación. Mientras que la persona restante posiciona su percepción en la escala de “logro previsto”. En síntesis, la mayoría de la muestra participante coincide en que la evaluación aporta una mirada reflexiva y progresiva al aprendizaje del autocontrol de las emociones. Esto merece ser destacado, pues, como mencionamos anteriormente, la propuesta y, por ende, la evaluación toma a la reflexión como proceso fundamental sobre las propias prácticas de la cotidianidad (Salazar, s/f). A esto hay que añadir la función importante que cumple el momento de “reflexión e integración”, pues como señalamos hojas atrás, ésta busca la integración de las emociones y experiencias vividas a lo largo de la sesión, y pretende enfatizar algunas ideas claves tratadas en la sesión.



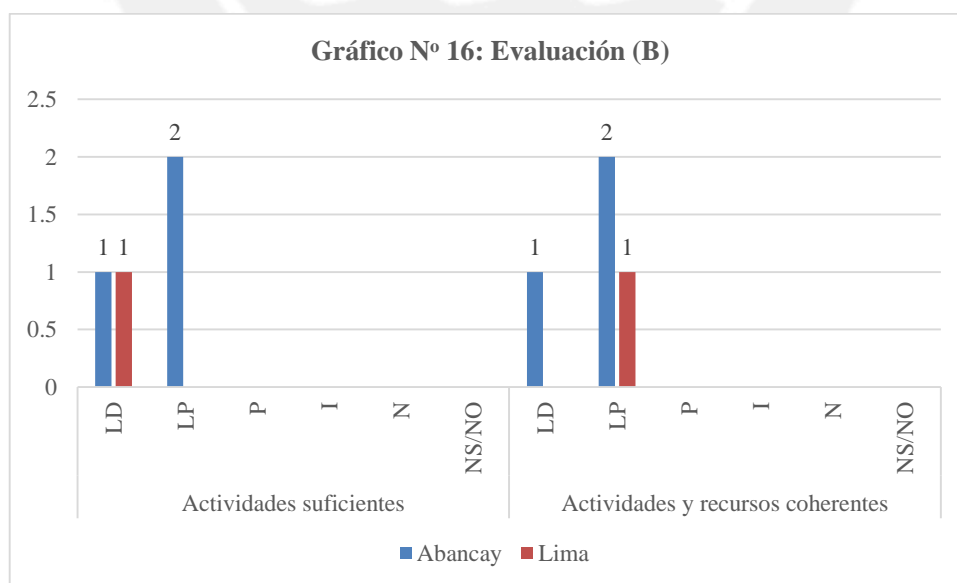
Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto al segundo indicador, hemos considerado dos indicadores: la suficiencia de actividades, y la coherencia de las actividades y recursos para el acompañamiento de cada estudiante. En relación a la suficiencia de las actividades planteadas para la evaluación, encontramos que 2 docentes de diferentes provincias otorgan una valoración destacada a dichas actividades, y 2 docentes otorgan una valoración de prevista a lo destacado (Gráfico N°16). Asimismo, con respecto a la coherencia entre actividades y recursos planteados para la evaluación, podemos observar que 1 profesora considera esto un logro destacable, mientras que 3 docentes, un “logro previsto” (Gráfico N°16).

A partir de lo anterior, podemos señalar que hemos otorgado algunas actividades relacionadas a la evaluación para reflexionar sobre el proceso de adquisición del

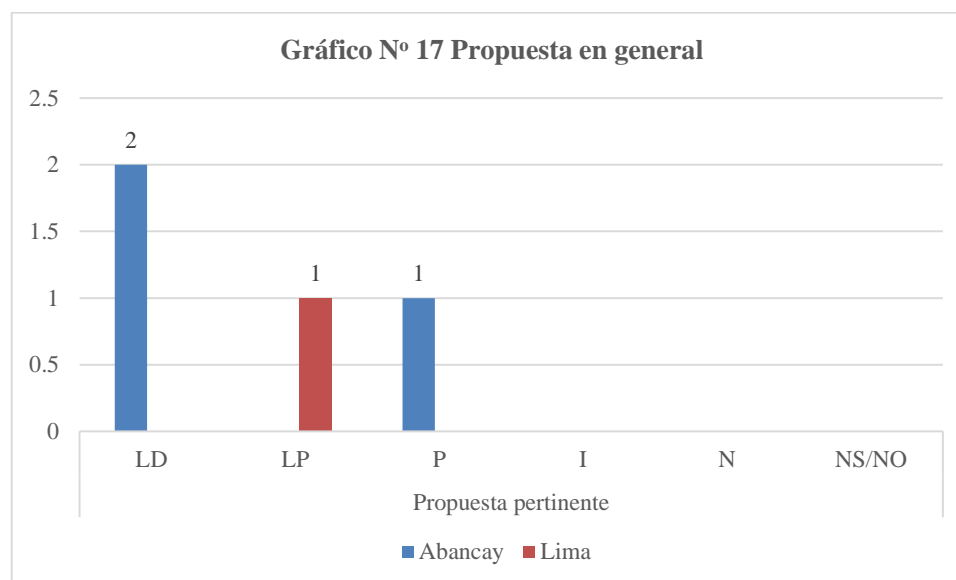
autocontrol de emociones en un número no tan elevado ni tan bajo. Consideramos que durante el taller se abren distintos espacios de reflexión para compartir sobre el proceso de aprendizaje de las capacidades y actitudes para el control de las emociones, pero también es cierto que este se refuerza en la misma dinámica de trabajo en el aula. De ahí la importancia de realizar el acompañamiento en forma permanente al grupo de estudiantes.

Por otro lado, se consideran valiosos los comentarios de las docentes sobre los recursos empleados en las distintas sesiones del taller. Ellas consideran que la ficha del seguimiento del autocontrol individual es un excelente complemento para trabajar fuera del taller, pues ayuda a visualizar el aprendizaje que el estudiante va logrando en torno al control de emociones. No obstante, hay una profesora que manifiesta que el recurso del termómetro suele ser más de reconocimiento de la emoción, más no de seguimiento. Desde nuestra posición, argumentamos que dicho recurso sí cubre ambas características señaladas por la docente. Es de reconocimiento de la emoción, pues ayuda a que cada estudiante sea consciente de su propio proceso emocional, y también de seguimiento, pues ayuda a cada docente a visualizar el proceso de autoconsciencia, comprensión y expresión de la emoción en cada niño y niña. Además, porque es un recurso útil que puede permitir reflexionar sobre las propias emociones. Cabría la necesidad, entonces, de hacer explícita la funcionalidad del termómetro, de modo que él o la docente pueda tener las orientaciones necesarias para su uso.



Fuente: elaboración propia

Finalmente, presentamos el siguiente gráfico (Gráfico N° 17), el cual contempla cómo las docentes participantes percibieron la pertinencia de la propuesta. Como se ve, hay 2 personas que están dentro de la escala de valoración destacada; 1 persona de Lima, en el de “logro previsto”; y la última en la escala de “en proceso”.



Fuente: elaboración propia

Para cerrar nuestro análisis de los resultados, sería necesario señalar que los comentarios de las encuestadas resultan valiosos, pues aportan características importantes en torno a la propuesta alcanzada: material de mucho apoyo, actividades reflexivas que abordan todas las competencias emocionales, propuesta apropiada para la edad de los niños y niñas, vinculación con el contexto próximo, posibilidad de permitir el análisis de experiencias para su sistematización posterior, adaptabilidad a otros ciclos, y material que promueve la integración del estudiante a su sociedad.

Ahora bien, una de las profesoras de Abancay informó, durante la entrega de los instrumentos de investigación, que el material era agradable, pero que el número de sesiones necesita ser repensado, de modo que pueda cubrir todas las capacidades previstas con mayor éxito. Frente a esto último, consideramos que el material propuesto aporta un conjunto representativo de orientaciones y estrategias didácticas que el o la docente puede poner en práctica. Es decir, la propuesta no se agota allí. Cada docente deberá adaptar y crear nuevas estrategias para responder a las necesidades propias de su grupo de estudiantes, aplicando las herramientas más pertinentes. Hay que considerar que cada grupo humano tiene un nivel de dominio particular en torno a las capacidades y actitudes

referidas al control de emociones, y se debe reconocer, en primer lugar, cuál es ese nivel, para que, a partir de allí, se pueda empezar el trabajo. Por tanto, la propuesta que aquí se alcanza es un complemento a toda una serie de acciones y condiciones que debe llevarse a cabo en el aula de forma permanente. Y, además, aporta el abordar la educación del autocontrol de las emociones, mediante un enfoque histórico – cultural concretado en actividades artísticas que traten de recobrar nuestra esencia peruana.



CONCLUSIONES

1. El autocontrol de las emociones permite el desarrollo de la capacidad de procesamiento de la información de las emociones para una toma consciente de decisiones. Esta puede ser educada para el bienestar individual y colectivo, al involucrar una serie de habilidades humanas como la percepción, la comprensión, la expresión y la regulación de emociones. De ahí por qué la educación deba apostar por una mirada desde la emoción y el amor, en respuesta a las necesidades sociales del mundo y de nuestro país, en complemento con la revalorización de nuestras expresiones culturales andino-amazónicas-afrodescendientes. De modo que niños y niñas puedan recibir una educación que respete su condición humana y logre, de manera progresiva, su liberación y empoderamiento.
2. La escuela es uno de los lugares principales para la educación de las emociones, específicamente, del autocontrol. Su labor debe estar dentro de un marco de respeto a niños y niñas, según sus características de desarrollo, su naturaleza y espiritualidad, y que asegure su acompañamiento y la enseñanza de estrategias que puedan abordar, de alguna manera, las competencias emocionales. Así mismo, la escuela, en una labor compartida con cada docente y familias, debe asegurar condiciones básicas para que la labor pedagógica pueda transformarse para la orientación, la prevención, la intervención y el acompañamiento de procesos emocionales dentro de la comunidad educativa. Y, además, pueda cumplir un rol social que cuestione las prácticas que dañan la paz en la comunidad, a través de la educación de la sensibilidad.

3. Toda propuesta que busca educar el autocontrol de las emociones debe estar vinculada a procesos dialógicos, reflexivos y críticos sobre el comportamiento personal y social. Definitivamente, estos procesos pueden contribuir al cuestionamiento y la modificación de conductas visibles con ayuda del acompañamiento permanente para lograr, así, una disciplina consciente. Para que, así, los niños y las niñas puedan aprender a aplicar estrategias que les permitan comprender, expresar y regular sus propias emociones, sin perder de vista las de los y las demás.
4. La propuesta “Allin Kawsay” constituye una gran herramienta que puede contribuir al desarrollo del autocontrol de las emociones en niños y niñas de 6 y 7 años, a través del arte, que conlleva a promover su integración y de otras habilidades emocionales dentro del currículo educativo. Ella, por su naturaleza en cuanto a fundamentos y estrategias didácticas, permite la creación de espacios flexibles que ayuden a expresar las emociones, cuestionar las propias prácticas y ajenas de situaciones cotidianas, en base a procesos dialógicos, reflexivos y críticos, para la consolidación del bienestar integral de cada persona y del colectivo.
5. Los resultados obtenidos en la validación de la propuesta “Allin Kawsay” demuestran que las docentes encuestadas otorgan un nivel de alta significatividad a dicha propuesta. Eso denota la importancia que le brindan a educar el autocontrol de las emociones en el aula y el rol de la figura docente y, además, la valoración que tienen de los procesos artísticos como herramientas para la reflexión y crítica de los comportamientos individuales y colectivos. Estos últimos procesos, la reflexión y la crítica, van de la mano de forma evidente a través del diálogo, proceso educativo clave por quienes participaron por las encuestadas para educar la emoción y los pensamientos, pues permiten a la persona aprender a conocerse a sí misma y a los demás, así como manejar y expresar de manera adecuada las emociones.

RECOMENDACIONES

1. Sería necesario señalar que la investigación debería seguir la línea de profundizar la mirada en torno a las artes contemporáneas y al arte comunitario como herramientas para trabajar las emociones de niños y niñas de 6 y 7 años de edad. Como se habrá podido notar el enfoque del arte usado en nuestra propuesta no forma parte de una visión terapéutica, sino más bien como una herramienta de reflexión y crítica a las manifestaciones humanas presentes para generar propuestas de solución para la transformación individual y colectiva. De ahí por qué creamos que todo tipo de manifestación artística que posibilite la integración de aprendizajes para la educación emocional sean un buen insumo que deba seguir trabajándose en la escuela primaria.
2. El material resultante de esta investigación es una propuesta didáctica para el autocontrol de emociones, la cual ha sido validada con expertos en el campo de estudio. Sin embargo, para aumentar mucho más la validez de la misma, según los lineamientos y enfoques propuestos, la siguiente etapa podría ser la aplicación de la propuesta con un grupo de niños y niñas que fluctúe entre las edades en que la misma propone la intervención. De ese modo, podríamos obtener una propuesta en orientaciones y estrategias artísticas con enfoque histórico – cultural y una pedagogía de la ternura, contextualizada a nuestra realidad nacional para el trabajo del autocontrol de las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Obtenido de Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano: www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf
- Abarca, N., & Zañartu, P. (1993). *Autocontrol en la sala de clases: un aprendizaje posible*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Altimira, S. (21 de Febrero de 2011). *Los tres cerebros: reptiliano, límbico y neocórtex*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de Health Managing: <http://www.healthmanaging.com/blog/los-tres-cerebros-reptiliano-limbico-y-neocortex/>
- Azerrad, L. (2006). Pautas para el manejo. *Signo Educativo*, 34-36.
- Bayarre, H., & Hosford, R. (s/f). *Métodos y Técnicas Aplicadas a la Investigación en Atención Primaria de Salud*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de Red de Salud de Cuba : <http://stel.uh.edu/sites/default/files/Tipos%20de%20an%C3%A1lisis%20y%20codificaci%C3%B3n.pdf>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2014, de sitio web de Universidad de Cabo Verde: <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Belaunde, L. (2012). *Diseños materiales e inmateriales: la patrimonización del Kené Shipibo-Konibo y de la Ayahuasca en el Perú*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2014, de sitio web de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/29976/1/28715-128077-2-PB.pdf>
- Belmonte, C. (2007). *Emociones y cerebro*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de la Real Academia de Ciencias: <http://www.rac.es/ficheros/doc/00472.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014, de sitio web de Universidad de Barcelona:

<http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., y otros. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Sevilla: DESCLÉE DE BROUWER.

Blasco, J., Bueno, V., & Navarro, R. (2002). *Educación Emocional: propuestas para la tutoría*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de sitio web de Generalitat Valenciana: Conselleria D' Educació, Cultura I Esport: <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>

California Childcare Health Program. (2006). *Desarrollo Social y Emocional de los niños*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de sitio web de UCSF: http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf

Céspedes, A. (2000). Inteligencia Emocional: Bases neurológicas y ontogenéticas. *Paradigmas: revista psicológica de actualización profesional*, 117-126.

Céspedes, N. (1992). Una escuela que afirma y recrea la vida. *Educando*, 22-23.

Cowley, S. (2010). *Rebelión en el aula : claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Henao: Desclée de Brouwer.

Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la Condición Humana*. Lima: Diskcopy.

DITOE. (2007). *Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Primaria*. Recuperado el 31 de Octubre de 2014, de sitio web de DITOE: <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App43.PDF>

Educar Chile. (s/f). *Didáctica socioconstructivista*. Obtenido de Educar Chile: <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificacion/1610/propertyvalue-40147.html>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). *La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de sitio web de la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

- Frisancho, S. (2011). *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú: Fondo Editorial.
- Frisancho, S. (19 de Octubre de 2013). *Prácticas culturales y juicios morales*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de Blog de Susana Frisancho: Desarrollo Humano, constructivismo y educación: <http://blog.pucp.edu.pe/item/179795/pr-cticas-culturales-y-juicios-morales>
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- González, T., & Cano, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de Servei de Tecnologia Lingüística (STeL) de la Universidad de Barcelona: <http://stel.ub.edu/sites/default/files/Tipos%20de%20an%C3%A1lisis%20y%20codificaci%C3%B3n.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web del Ministerio de Hacienda de Costa Rica: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/PracticaInteligEmocional.pdf
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona : Javier Vergara.
- Gómez, J. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 31-43. Obtenido de http://www.uncw.edu/cte/et/articles/vol7_1/gomez.pdf
- Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En M. Mestre, & P. Fernández, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 189-2016). Ediciones Pirámide.
- Hernández, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*, 229-236. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743012>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de la Universidad Politécnica de Sinaloa: http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf
- INEI (2016). *Estadísticas de Seguridad Ciudadana*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web del INEI: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-n02_seguridad-ciudadana-oct2015-mar2016.pdf
- Ivcevic, Z., Hoffman, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014). *Artes, emociones y creatividad*. Obtenido de Fundación Botín: http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/Cap.%20Yale%20FB.%202014%20Informe%20Creatividad%20ES-1.pdf
- John, M., & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. Recuperado el 22 de Junio de 2014, de sitio web de University of New Hampshire: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1995andConstructionandReg.pdf
- Kapsoli, W. (2011). *José María Arguedas: Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.
- Laughlin, J. (1999). *Multiple Intelligences*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de VCCA Journal: Virginia Community Colleges Association: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-fall99/i-42-laughlin.html>
- Lizama, M. (14 de Julio de 2014). *El arte debe cuestionar y aportar en la construcción de la realidad social*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de Facultad de Artes - Universidad de Chile: <http://www.artes.uchile.cl/noticias/103132/entrevista-a-nuevo-rector-de-la-u-de-chile-dr-ennio-vivaldi>
- López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M., & Méndez-Fernández, V. (Julio-Diciembre de 2009). *El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web de Red de Revistas

Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609008>

Manya, A. (2008). *Fuentes de presión laboral, dimensiones de personalidad y estrés laboral en profesores de educación especial de Lima Metropolitana*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de sitio web de Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología-USMP:
http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/22_16.pdf

Mayer, J., & Salovey, P. (Octubre-Diciembre de 1993). *The Intelligence of Emotional Intelligence*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web de University of New Hampshire:
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Propor/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Recuperado el 26 de Junio de 2014, de sitio web de Mike Gosling: <http://mikegosling.com/pdf/MSCEITDescription.pdf>

Mestre, J., Guil, M. d., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). *Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de mayer y salovey*. Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de sitio web de Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562855>

Milla, C. (2003). *Grandes Educadores Peruanos*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014, de sitio web de Educación e Interculturalidad:
<http://educacioneinterculturalidaduch.blogspot.com/2012/05/grandes-educadores-peruanos.html>

MIMP. (2016). *Resumen estadístico Femenino y Tentativas*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de MIMP:
http://www.mimp.gob.pe/portalmimp2014/index.php?option=com_content&view=article&id=1407&Itemid=431

- MINEDU. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Recuperado el 16 de Octubre de 2014, de sitio web de DITOE: <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App47.pdf>
- MINEDU. (2013). *Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web de Rutas del aprendizaje: <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- MINEDU. (2014). *Nuevas Rutas del Aprendizaje 2014*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web de Rutas del Aprendizaje: <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- MINSA. (2014). *Aprende Saludable*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web del MINSA: <http://www.minsa.gob.pe/portada/Especiales/2014/aprende/index.html>
- Montoya, M. M. (2008). *I Foro de Debate: Educar en relación*. Recuperado el 18 de Octubre de 2014, de sitio web de Instituto de la Mujer-España: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/serieEducaacNoSexista/docs/educareleccion.pdf>
- Mozaz, M., Mestre, J., & Vázquez. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre, & P. Fernández, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 123-152). España: Ediciones Pirámide.
- MTD Training. (2010). *Emotional Intelligence*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de sitio web de Healthy Workplaces: <http://www.healthyworkplaces.info/wp-content/uploads/2012/10/emotional-intelligence.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de World Health Organization: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf

- Perú.21. (2015). *Tres personas se suicidan al día en el Perú y el 70% lo hace por depresión*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Perú.21: <http://peru21.pe/actualidad/tres-personas-se-suicidan-al-dia-peru-y-70-lo-hace-depresion-2227864>
- Promsex. (2016). *Informe anual sobre derechos humanos de personas trans, lesbianas, gays y trans* . Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Promsex: <http://promsex.org/images/docs/Publicaciones/InformeTLGB2015al2016.pdf>
- Promsex. (2016). *Estudio Nacional sobre Clima Escolar en el Perú 2016* . Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Promsex: <http://promsex.org/images/docs/Publicaciones/IAEPeruWebGlesen.pdf>
- Ramos, M., Malpartida, G., Flores, M. d., Riversa, S., & Mallqui, M. (Mayo de 2012). *Prevención e Intervención Educativa frente al acoso entre estudiantes* . Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de sitio web de la DITOE: http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/cartilla_bullying.pdf
- Reisin, A. (2005). *Sentidos y sinsentidos en la educación de la sensibilidad*. Obtenido de Revista Decisio: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_12/decisio12_saber10.pdf
- Salazar, C. (1951). Concepciones Básicas de la Pedagogía Peruana. *Revista de la Facultad de Educación*, 1-6.
- Salazar, O. ((s/f)). *Desarrollo del autocontrol en los niños*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de la Universidad de Antioquía: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/63_desarrollo_del_autocontrol_en_los_ninos.pdf
- Simmons, S. (1998). *Cómo medir la Inteligencia Emocional*. Madrid: EDAF.
- SíseVE. (2016). *Número de casos reportados en el SíseVe a nivel nacional*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de SíseVe, Ministerio de Educación: <http://www.siseve.pe/Seccion/DownloadPDF>

- Soldevilla, A., Filella, Gemma, Ribes, R., & Agulló, J. (2007). *Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria*. Recuperado el 28 de Junio de 2014 , de sitio web de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conci%C3%A8ncia.pdf>
- Soler.L. (s/f). *Recolección, organización y análisis de la información*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de DPP : <http://dpp2012.files.wordpress.com/2012/07/d5-la-recoleccion-y-analisis-de-informacion-modo-de-compatibilidad.pdf>
- TAE. (2013). *Qué es TAE Perú*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de TaePerú: <http://www.taep Peru.org/>
- Torres, R. (1986). Repensando la Educación Popular. *AUTOEDUCACIÓN*, 36-48.
- Uribe, C. (Diciembre de 2011). *Ser docente e Inteligencia Emocional*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de sitio web de Universidad Nacional de Amazonía Peruana: <http://www.unapiquitos.edu.pe/servicios/ieiunap/LA%20GOTA%20QUE%20CAMINA%2025A.pdf>
- Wagensberg, J. (2003). *Ética científica*. Obtenido de Letras Libres: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/etica-cientifica>
- Walker, J. (2002). *Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Wuarmayllu (Dirección). (2010). *Música, Javier Lazo* [Película].

ANEXOS



Anexo 1: CUESTIONARIO PARA RECOGER OPINIONES Y COMENTARIOS SOBRE LA CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

PROCESO DE VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA
<p><u>Contexto</u></p> <p>Estimado(a) Profesor(a):</p> <p>A través de este cuestionario usted participa en el proceso de validación de una propuesta de orientaciones y estrategias didácticas, en y desde el arte, para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años de edad. Dicho proceso se lleva a cabo en el marco de una investigación descriptiva-propositiva, que tiene como uno de sus objetivos la elaboración de una propuesta didáctica en el campo de la promoción del autocontrol de las emociones.</p> <p>El proceso de validación está basado en la técnica de juicio de expertos, por tanto, se requiere recoger las opiniones y recomendaciones de docentes de educación primaria, en torno a la calidad de la propuesta alcanzada.</p> <p>La información proporcionada será usada estrictamente en el contexto de la investigación mencionada, por tanto, facilitará el reajuste de la propuesta didáctica señalada.</p> <p>Agradecemos desde ya su atención y colaboración.</p>
<p><u>Objetivo</u></p> <p>Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.</p>
<p><u>Instrucciones</u></p> <p>El presente proceso de validación consta de tres partes.</p> <p><i>Primera parte: revisión de la propuesta</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el sobre entregado, encontrará dos documentos: <ol style="list-style-type: none"> 1º) La propuesta impresa a ser validada, cuyo nombre es “<i>Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol: Allin Kawsay</i>”. Y, 2º) una encuesta de opinión sobre dicha propuesta. 2. Revise, lea y analice detenidamente el documento de la propuesta, en cuanto a la pertinencia, significatividad, coherencia y validez de los conceptos y orientaciones dadas en cada parte. Tome el tiempo que juzgue necesario. 3. Le recomendamos realizar todas las anotaciones y correcciones que sean necesarias en los márgenes o entre los párrafos del documento, a medida que vaya leyendo. <p><i>Segunda parte: llenado de la encuesta</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Después de revisar la propuesta, responda a las preguntas de la encuesta impresa, que también encontrará en el sobre. 5. Lea y siga las instrucciones dadas en la misma encuesta. <p><i>Tercera parte: devolución de los documentos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Al finalizar el llenado de la encuesta, introduzca ambos documentos en el sobre entregado con el fin de devolverlo al investigador.

CUESTIONARIO IDENTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AUTOCONTROL DE EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS
<p><u>Objetivo de la encuesta</u></p> <p>Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.</p>
<p><u>Datos del encuestado</u></p> <p>Centro de trabajo:</p> <p>Cargo que desempeña:</p> <p>Grado en el que enseña:</p> <p>Sexo: (V) (M)</p> <p>Edad:</p>
<p><u>Instrucciones</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas de la presente encuesta, y escriba sus comentarios donde se le solicite. 2. La encuesta posee la siguiente escala de valoración: logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N). 3. Marque con una “X” en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada. 4. No hay límite de tiempo.

Parte 1: Sobre las orientaciones para el autocontrol de las emociones

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
1. ¿Las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes?					
2. ¿Las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen, efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?					
3. ¿Las condiciones dadas acerca del rol docente contribuyen a fomentar el autocontrol de emociones?					
4. ¿Las orientaciones dadas acerca del rol docente se ajustan a las demandas sobre el papel que debe desempeñar el y la docente en nuestro país?					
5. ¿Las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 2: Sobre las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula y a las disciplinas artísticas

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
6. ¿Las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?					
7. ¿Las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 3: Sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
8. ¿Las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?					
9. ¿Las capacidades resultan claras y suficientes?					
10. ¿La actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?					
11. ¿La actitud a desarrollar para el taller es clara y suficiente?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 4: Sobre la metodología del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
12. ¿La metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes?					
13. ¿La metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones?					
14. ¿La metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 5: Sobre la estructura didáctica del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
15. ¿Los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones?					
16. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico?					
17. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística?					
18. ¿El momento llamado “sensibilización” contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje?					
19. ¿El momento llamado “construcción” facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje?					
20. ¿El momento “reflexión e integración” permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas?					
21. ¿Las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas?					
22. ¿La estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)?					
23. ¿El conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años?					
24. ¿Las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas?					
25. ¿Los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante?					
26. ¿La distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 6: Sobre la evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
27. ¿Las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones?					
28. ¿Las actividades de evaluación resultan suficientes para el logro del autocontrol de emociones?					

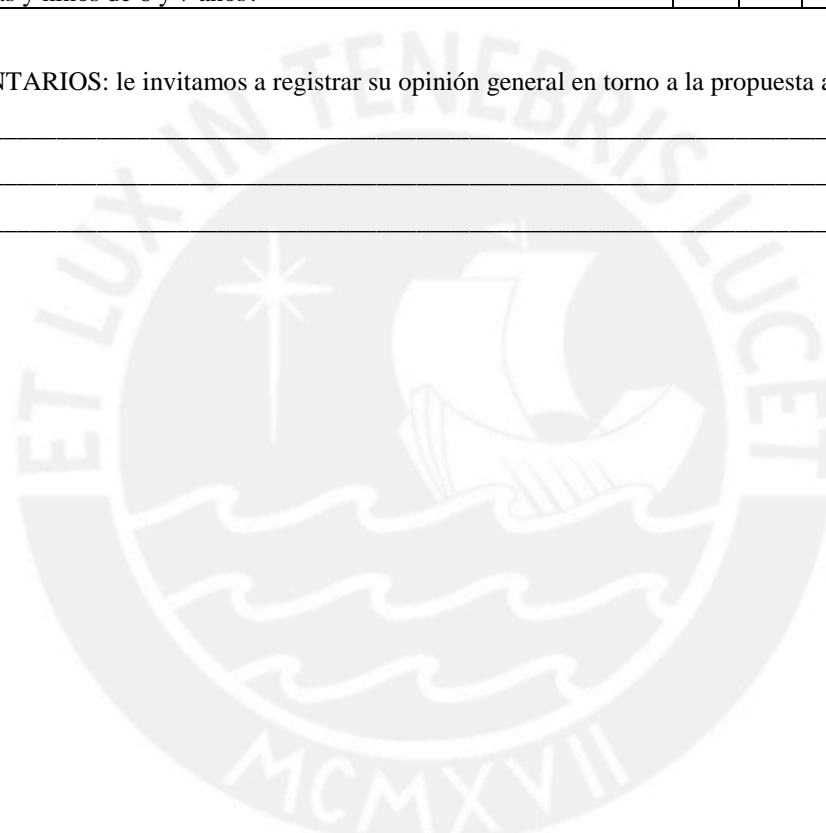
29. ¿Las actividades y recursos para el acompañamiento y seguimiento del estudiante son coherentes con las capacidades y actitudes que se desean lograr?					
--	--	--	--	--	--

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas:

Parte final: Sobre la propuesta en general

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
30. ¿La propuesta en general favorece el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar su opinión general en torno a la propuesta alcanzada.



Anexo 2: PROPUESTA “ALLIN KAWSAY”

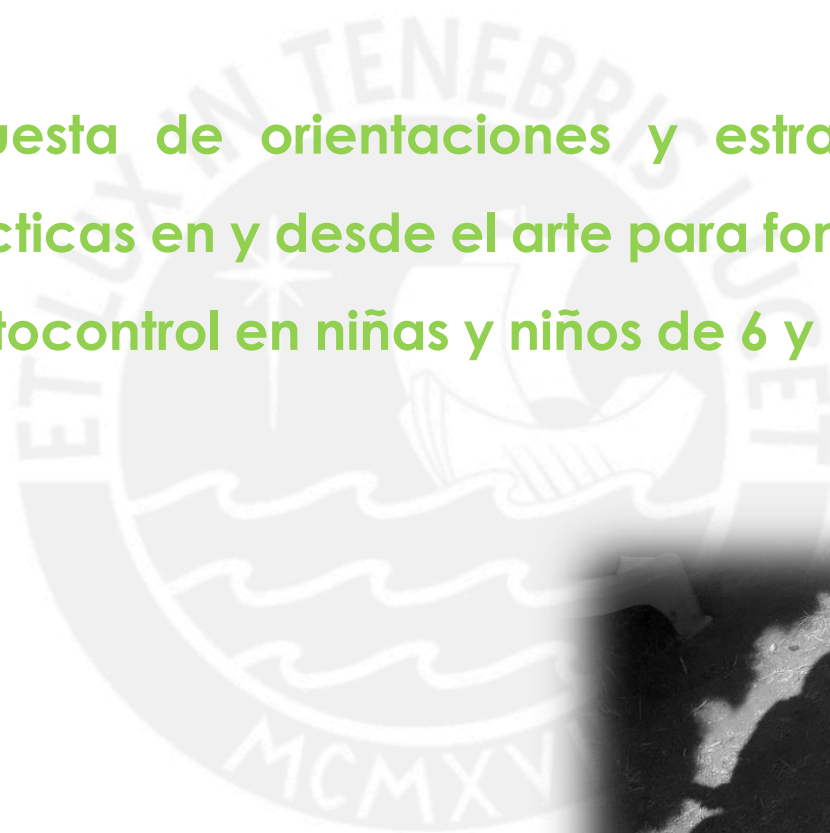
La presente propuesta es un material que busca fomentar el desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años. Su construcción ha sido gracias al aporte de profesoras de Abancay y de Lima que atienden las edades mencionadas.



ALLIN

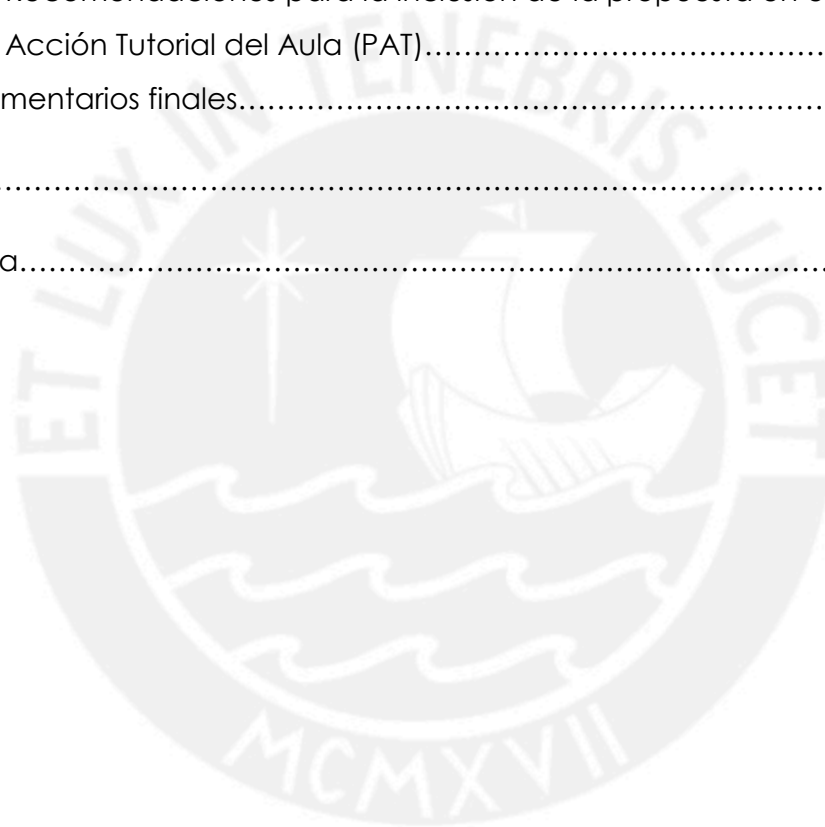
KAWSAY

Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años



ÍNDICE

Presentación.....	3
I. Algunas exigencias e ideas planteadas por el MINEDU.....	4
II. Bases de nuestra propuesta.....	6
III. Nuestra propuesta.....	11
1. Orientaciones para el autocontrol en la escuela y en el aula.....	11
2. Estrategias didácticas en y desde el arte para el autocontrol.....	17
3. El taller “Allin Kawsay”.....	22
4. Recomendaciones para la inclusión de la propuesta en el Plan de Acción Tutorial del Aula (PAT).....	39
IV. Comentarios finales.....	42
Anexos.....	43
Bibliografía.....	49

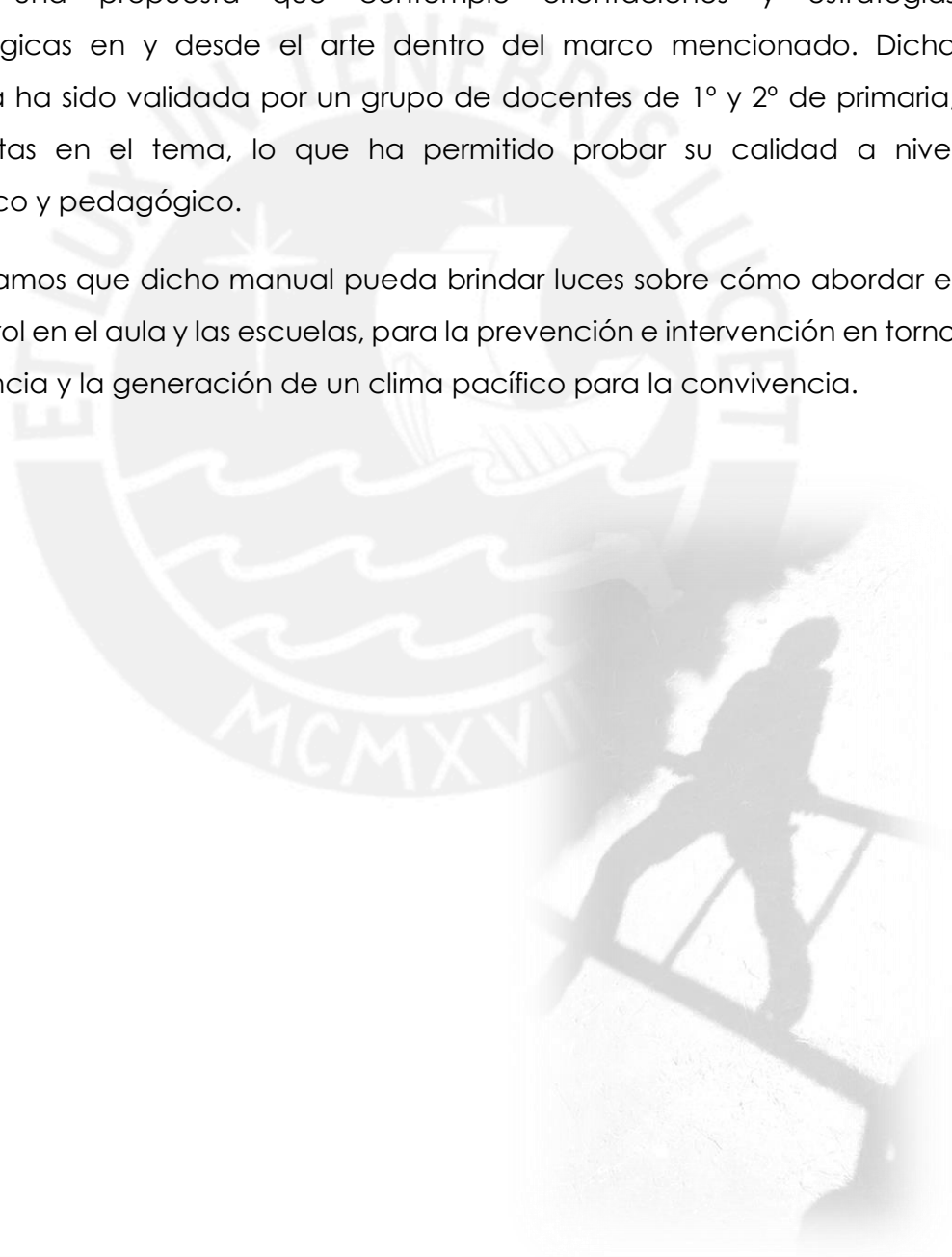


PRESENTACIÓN

El presente manual llamado “*Allin kawsay*”: *Propuesta de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para fomentar el autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años*”, brinda orientaciones a cada docente de los primeros grados de Educación Primaria, interesados en el aprendizaje de la educación del autocontrol de las emociones.

Dicho manual es producto de una investigación, cuyos objetivos han sido dilucidar la teoría en torno a la educación del autocontrol de las emociones, y elaborar una propuesta que contemple orientaciones y estrategias metodológicas en y desde el arte dentro del marco mencionado. Dicha propuesta ha sido validada por un grupo de docentes de 1º y 2º de primaria, especialistas en el tema, lo que ha permitido probar su calidad a nivel académico y pedagógico.

Esperamos que dicho manual pueda brindar luces sobre cómo abordar el autocontrol en el aula y las escuelas, para la prevención e intervención en torno a la violencia y la generación de un clima pacífico para la convivencia.



I. ALGUNAS EXIGENCIAS E IDEAS PLANTEADAS POR EL MINEDU

El MINEDU con la propuesta de Orientación y Tutoría en la Educación Básica Regular, plantea la Tutoría como alternativa básica para contrarrestar las manifestaciones de violencia en la escuela.

¿Qué es la tutoría?

Según el MINEDU (2007, p.10), la Tutoría es “un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico de los estudiantes. Ella es parte del desarrollo curricular y aporta al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano”. Es decir, busca educar a cada estudiante en todas sus dimensiones para su realización plena, a través de los lineamientos pedagógicos y curriculares que la educación peruana plantea.

Para ello, cada estudiante debe ser educado en base al contexto y a las cosmovisiones que nuestro país posee (andina, amazónica y afrodescendiente). Además, se requiere reconocer la Tutoría y la Orientación como labores permanentes de la educación escolar, inscritas en el currículo y con prácticas diarias para la educación de la persona.

Esfuerzos por parte del Ministerio de Educación

El MINEDU, en el 2013, dentro del marco de la “Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes”, cuyo objetivo fue ofrecer a los y las estudiantes mejores oportunidades para aprender, ha elaborado documentos pedagógicos dirigidos a docentes para orientar con mayor precisión qué enseñar y cómo garantizar los aprendizajes. En estos, se presenta un manual sobre “**Ciudadanía**”, el cual explica el aprendizaje fundamental del ejercicio de la ciudadanía en nuestra sociedad como camino para el bien común.

Para ello, se plantean una serie de competencias ciudadanas, entre las cuales se destaca la gestión emocional para el bienestar personal y colectivo, de modo que no se acuda a la violencia como vía de solución de conflictos.

En ese sentido, nuestra propuesta acoge el planteamiento de las Competencias Ciudadanas planteadas por el MINEDU (2013) para los 1º y 2º grados de primaria, las cuales se desarrollan a lo largo de sus sesiones de manera implícita. Vale señalar que se toman dichas competencias, mas no las del documento publicado por el MINEDU relacionado al nuevo Currículo Nacional,

debido a que este aún está en proceso de elaboración y, además, porque la investigación se realizó dentro del marco señalado anteriormente.

Cuadro No. 1: Competencias Ciudadanas implícitas en nuestra propuesta

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
<p>1. Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción.</p>	<p>Utiliza, reflexivamente, conocimientos, principios y valores democráticos como base para la construcción de normas y acuerdos de convivencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Señala que las normas ayudan a que nos demos un buen trato y alcanzar las metas, tanto en el juego como en la convivencia en el aula. ▪ Explica que en un grupo humano es importante compartir metas y tener reglas. ▪ Participa, con la guía del docente, en la elaboración de normas de convivencia. ▪ Cumple las normas de convivencia construidas por todos y todas. ▪ Acepta los acuerdos decididos entre todos los compañeros y las compañeras. ▪ Participa en la definición y cumplimiento de metas personales y de aula, en relación a la convivencia. ▪ Señala, con ayuda del adulto, los avances y dificultades del cumplimiento de las normas en el aula.
	<p>Se relaciona interculturalmente con personas de diverso origen desde una conciencia identitaria abierta y dispuesta al enriquecimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica que todas las personas, sin distinción de edad, sexo, discapacidad o etnia, merecen respeto. ▪ Distingue situaciones de injusticia que han sufrido grupos humanos de su región o país.
	<p>Maneja conflictos de manera constructiva a través de pautas, mecanismos y canales apropiados para ello.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entiende que los conflictos no le afectan solo a ella o él. ▪ Acepta que los conflictos pueden ocurrir en el aula. ▪ Explica que los conflictos no se arreglan gritando, pegando o llorando. ▪ Dice lo que siente y piensa frente a un conflicto. ▪ Usa recursos prácticos para manejar la ira: alejarse de la situación, contar hasta diez, etcétera.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propone soluciones para enfrentar el conflicto. ▪ Acude al adulto cercano (padre, madre, docente, etcétera) para que medie en un conflicto, cuando es necesario. ▪ Reconoce que su conducta puede haber afectado a otras personas. ▪ Establece acuerdos, con ayuda o no del docente, para solucionar un conflicto con un compañero o compañera.
2. Delibera sobre asuntos públicos a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común.	Problematiza asuntos públicos a partir del procesamiento de información sobre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica situaciones que involucran a todos los miembros del aula, dentro o fuera de la escuela. ▪ Elabora conjeturas simples a preguntas concretas, a partir de situaciones cotidianas que involucran a todos los miembros del aula. ▪ Identifica, en páginas sugeridas por el docente, imágenes que grafican un asunto que involucra a un grupo de personas.
	Asume una posición sobre un asunto público y la sustenta de forma razonada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresa su opinión sobre temas que involucran a todos los miembros del aula, dentro o fuera de la escuela.
3. Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.	Propone y gestiona iniciativas de interés común.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Da su opinión en la toma de decisiones de grupo.
	Usa y fiscaliza el poder de manera democrática.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica los logros y dificultades en el cumplimiento de sus responsabilidades y las de sus compañeros y compañeras.

Fuente: Sistematización propia a partir de Rutas del aprendizaje "Manual de Personal Social", MINEDU, 2014.

II. BASES DE NUESTRA PROPUESTA

Antes de presentar toda nuestra propuesta, pasaremos a dilucidar, brevemente, los fundamentos en que se asienta.

La Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional, a partir de las investigaciones de Mayer y Salovey (1993), se presenta como una habilidad que permite la propia mirada sobre la persona misma en cuanto a sus emociones y de los pares, cuyo fin es usar la

información adquirida de las experiencias y emociones para guiar los pensamientos y acciones. Este aprendizaje de las emociones permite a la persona ser mucho más exitosa en la resolución de sus problemas, dentro del marco del proceso de toma de decisiones y de la convivencia. Está vinculada al desarrollo del cerebro y su fisiología.

Este tipo de inteligencia posee 4 competencias que pertenecen al modelo mixto propuesto por Goleman (citado en MTD Training, 2010): el autoconocimiento o *self awareness*, el automanejo de emociones o *self management*, el conocimiento social o *social awareness*, y las habilidades sociales o *social skills*. Cada una de estas competencias, se educan de manera simultánea, dentro de un proceso gradual y permanente.

El autocontrol

Pertenece a la competencia del automanejo de emociones. El autocontrol se define como la capacidad que tiene el ser humano para regularse frente a situaciones particulares, retrasar impulsos o postergarse en la toma de decisiones, a fin de garantizar su estabilidad individual y social.

La situación social y escolar actual

Atender las emociones surge de una necesidad social y escolar en torno al estado de violencia en nuestro país. Veamos algunas cifras.

Para comprender la problemática de la violencia escolar, es necesario presentar brevemente el panorama sobre el fenómeno de la violencia que ocurre en nuestro país.

Según algunos estudios, las causas de la violencia estarían relacionadas a explicaciones sociales, fisiológicas neuronales, o genéticas (Caruana, 2005). A pesar de ello, Davidson y colaboradores (2000), en Caruana (2005), sostienen que la manifestación de la violencia y su intensidad estaría relacionada al aprendizaje de la regulación de las emociones, a su autocontrol, lo cual podría indicar que las manifestaciones de violencia individual y social, podrían ser consecuencia de un fracaso del aprendizaje de la regulación de emociones.

En ese sentido, podríamos decir que atender las emociones surge de una necesidad relacionada a nuestro contexto social y escolar en torno al estado de violencia en que está inmerso nuestro país. Veamos algunas cifras.

Por ejemplo, en el 2015, el Instituto Nacional de Salud Mental, según el Diario Perú.21, calcula que en el Perú se presentan entre 1 y 3 suicidios por día, dentro de los cuales el 70% de casos corresponde a problemáticas emocionales como depresión. En el período de abril 2015 a marzo del 2016, según PROMSEX (2016), Se han reportado 23 casos de discriminación, cuyas principales víctimas son gays (9) y lesbianas (9), mujeres trans (3) y hombres trans (2), así como 8 asesinatos reportados de personas pertenecientes a la población LGTBI. Así mismo, hasta el curso de la primera mitad del año 2016, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables reportó 71 casos de feminicidio y 135 tentativas de feminicidios. Además, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el periodo de octubre del 2015 a marzo del 2016, registró que 15 de cada 100 personas de 15 y más años de edad, son víctimas de robo, dinero, celular, etc., siendo en total 32,5% de la población de 15 y más años de edad del área urbana a nivel nacional. Finalmente, otro estudio de un 20% del 50% de una muestra de personas, develó que dicho porcentaje se consideraba maltratado por su raza u origen étnico (Sulmont, 2005).

Mientras tanto, dentro del contexto educativo, podemos encontrar algunas cifras significativas relacionadas a la violencia escolar o *bullying*. En el periodo de septiembre del 2013 a marzo del 2016, a partir del estudio realizado por el Ministerio de Educación, en su programa Síseve, se han reportado alrededor de 6,300 casos a nivel nacional de los cuales 3,049 corresponde a violencia física; 2, 760, violencia psicológica; 2, 138, violencia psicológica; 589, violencia sexual, entre otras.

Así mismo, dentro de la situación escolar peruana se puede encontrar expresiones de violencia por su orientación sexual, orientación de género o expresión de género a escolares. A partir de una muestra de 321 estudiantes LGBT de entre 14 y 17 años de edad, procedente de alrededor 20 regiones a nivel nacional, PROMSEX (2016) registró que el 42% de dicha muestra LGBT había sido víctima de acoso físico, mediante actitudes como atropellos o empujadas; el 82.8% manifestó haber sido víctima de acoso verbal (insultos y amenazas); y el 19,9% fue víctima de agresión física en sus colegios.

Con estas cifras invitamos a reflexionar la urgencia de atender dichas problemáticas de violencia desde la educación de las emociones para prevenir situaciones de estrés emocional y contribuir con la paz en la escuela.

Propuestas pedagógicas para la educación de emociones

La Educación Emocional

La Educación Emocional nace como respuesta a los conflictos sociales actuales que tienen su probable repercusión en una falta de atención de las emociones. Desde ella, la escuela se abre como alternativa para educar a las personas para su bienestar individual y social. Por ello, ésta apunta al desarrollo de las competencias emocionales y al bienestar personal y colectivo, a través de la educación de las emociones (Bisquerra, 2013).

La Pedagogía de la Ternura

A partir de los conflictos de violencia interna, los rezagos de la época militar e injusticias sociales, surge la Pedagogía de la Ternura como un planteamiento pedagógico, cuyo trabajo está basado en educar en base al amor y a través de este. Esta apuesta por el trabajo a la libertad, la justicia y la liberación de la persona, por medio de la educación. Busca realzar a la persona, reivindicarla, empoderarla, hacerla dueña de sí misma, con miras a combatir y luchar por la libertad y la justicia social; es decir, no solo trabaja el afecto. Asimismo, parte de la revalorización de la condición humana (Cussiánovich, 2011) y de sus raíces culturales que la conforman (Arguedas, en Kapsoli, 2011). Ella exige una mirada social de la escuela, a la que complementamos con el pensamiento de educadores como José Antonio Encinas, quien sostenía el carácter social de la escuela, cuyo fin sea el mejoramiento pleno de la persona, la sociedad y de la escuela peruana (Marrou, en Milla, 2003).

Ahora bien, nuestra propuesta toma en cuenta a ambas por la incidencia en el trabajo de las emociones. La Pedagogía de la Ternura basa su marco de reflexión en la acción y aporta, desde una mirada peruana, acerca de qué se debe tomar en cuenta para trabajar las emociones. La Educación Emocional, por su lado, nos brinda el aporte de trabajar también las emociones, tomando en cuenta las competencias emocionales para el bienestar de la persona.

Y, para ello, de modo transversal, la sensibilidad entra como pieza clave para lograr el ejercicio de ser consciente de uno mismo, del otro y del mundo, a fin de proponer cambios para el ser humano y su entorno, desde la esencia de cada individuo y colectivo (Hernández, 2014, p.231).

Aprender de la emoción en la niña y el niño del Perú

La comprensión de la emoción del niño y la niña de las sociedades más profundas del Perú, proviene a partir del entendimiento de las regularidades de cada sociedad y de la cultura a la que pertenece a nuestra diversidad, a partir de la participación en prácticas comunitarias.

Desde nuestra cosmovisión ancestral, las personas de una comunidad son parte de un aprendizaje vivo que proviene de prácticas culturales, espiritualidades, costumbres y organización de vida particulares. Es decir, existe una influencia del contexto socio cultural en el aprendizaje.

En ese sentido, nuestra propuesta acoge la necesidad de educar a cada estudiante, según un enfoque histórico-cultural (Rogoff y Gutiérrez, en Frisancho et al., 2011). Es decir, a partir del reconocimiento de la esencia de la condición social y cultural de los niños y las niñas, tan impulsada por Arguedas en nuestro país.

De ahí que queramos traer todo este aprendizaje desde la cosmovisión peruana, para generar un aprendizaje individual, grupal y colectivo, sobre la importancia del autocontrol, a través de actividades provenientes del arte.

El arte como herramienta y campo de acción

Para nuestra propuesta es necesario que se acoja el arte como herramienta y como campo de acción para educar el autocontrol de emociones, debido a su naturaleza y su vinculación con el uso de habilidades emocionales dentro del proceso creativo.

El arte, por su naturaleza, se nutre de la ciencia, que implica el conocer en su sentido más amplio, ya sea la técnica, el contexto, el sujeto, etc., para lograr su expresión, fluidez, hasta incluso ruptura de la realidad, de forma conjunto con la estética, producto de nuestra espiritualidad que integra la percepción

de nosotros, del mundo, del objeto o espacio, y la ética, el campo de cuestionamiento de la moral, los valores, comportamientos, entre otros. Es así que, en otras palabras, el arte se vale de estos para originar una transformación en la realidad con la obra de arte. Ello quiere decir que nuestra propuesta invita a trabajar el arte desde su función social.

Y, en cuanto a su proceso creativo, el arte se vale de la inteligencia emocional, al exigir atributos relacionados a la creatividad como el pensamiento divergente, la proyección, la flexibilidad, la tolerancia, etc. Así, las habilidades de inteligencia emocional desempeñan una labor que supone el reconocimiento, la resolución de problemas y el autocontrol.

III. NUESTRA PROPUESTA

A partir de nuestras bases, presentamos nuestra propuesta, la cual está basada en una serie de orientaciones y estrategias didácticas en y desde el arte para el fomento de autocontrol.

1. ORIENTACIONES PARA EL AUTOCONTROL EN LA ESCUELA Y EL AULA

Las orientaciones propuestas se refieren a qué condiciones, sugerencias y elementos se deben tomar en cuenta dentro de la gestión de la escuela y del aula, lo que comprende el rol del maestro y de los niños.

1.1. En la dinámica de la escuela

1. **Garantizar el trabajo de las emociones en el marco curricular de la escuela.** Toda escuela debe repensar si dentro de sus lineamientos curriculares se tiene como centro a la persona y se la educa en base y a través de los afectos.
2. **Fomentar relaciones efectivas.** La escuela debe propiciar un espacio para fortalecer los vínculos y la convivencia pacífica y democrática, a través de espacios de socialización, como juegos, deporte, salidas y el fomento de la participación y la construcción de ideas en reuniones del profesorado.
3. **Motivar al personal humano.** Las cabezas de las escuelas deben motivar siempre a cada docente, a través del reconocimiento de

sus esfuerzos, logros y éxitos. O también acoger las dificultades para incentivar a no rendirse frente a las dificultades.

4. **Brindar confianza.** La institución es una comunidad. Al serlo se establecen vínculos, los cuales pueden fortalecerse gracias a la confianza. Otorgar confianza, en el contacto, la conversación y espacios de dispersión, junto con el personal por parte de las cabezas es esencial. Brinda seguridad y comodidad a quienes forman parte de la escuela.
5. **Convertir a la escuela en una organización que aprende.** La escuela debe convertirse en una organización que aprende, es decir, facilitar y resaltar el aprendizaje de todos sus miembros. El éxito de una institución para un clima adecuado, que es también importante para la educación del autocontrol, se basa en el desarrollo de las personas, su capacidad para incorporar nuevos métodos dentro de la escuela y confianza, a partir de una gestión democrática (participativa), mas no autoritaria.

1.2. En la dinámica del aula

6. **Espacio y tiempo.** Dentro del aula deben situarse espacios que fortalezcan la expresión e identidad del grupo de estudiantes, por medio de, por ejemplo, murales de fotos, escritos personales, dibujos, etc. Ello exige comprender la ambientación del aula no desde una función decorativa, sino desde una función que busca acoger y responder a las necesidades e intereses de quienes la habitan. Ello supone dedicar tiempo para conocer y recoger las experiencias y los sentimientos del grupo.
7. **Humor y diversión.** Contribuyen a la seguridad y confianza entre quienes integran el salón y generan un clima estable y viable para la convivencia en el aula.
8. **Comodidad.** El buen clima de aula proviene de la comodidad de cómo se siente cada estudiante. El miedo no es garantía de seguridad, por lo que el uso de gritos amenazadores, el uso de exámenes y trabajos que generen tensión en el aula deben evitarse.

9. **Trabajo en equipo.** El trabajo colaborativo se abre como una oportunidad que permite aprender sobre la empatía, el reconocimiento y la comprensión de las emociones de los otros.
10. **El juego.** Jugar permite el uso de distintas habilidades de autocontrol, a través del seguimiento de normas y el fortalecimiento de la convivencia entre estudiantes. El juego fortalece la confianza y la seguridad entre educador-educando, así como la identidad, el sentido de colectivo y el trato más profundo entre todos.
11. **Organización flexible y democrática.** La disposición del horario, la forma de organización de los recursos y el mobiliario, entre otros aspectos, no tienen por qué ser rígidos ni determinantes. Estos pueden constituirse en base a los aportes del grupo de clases. Espacios vacíos, por ejemplo, pueden permitir el surgimiento de nuevas ideas.
12. **Lenguaje positivo.** El realce y reconocimiento de las buenas prácticas, a través del lenguaje oral, garantizan la construcción y la expectativa por ir mejorando día a día, a través de una comunicación efectiva. Los gestos, la mirada, la postura, la claridad y firmeza en el lenguaje son fundamentales en la figura docente.
13. **Participación, reflexión y crítica.** La reflexión y la crítica constructiva en clase, en un clima de confianza, sinceridad y compromiso deben servir como procesos para repensar las prácticas dentro del aula y facilitar la capacidad de toma de decisiones en torno a la convivencia cotidiana.
14. **La construcción y el cumplimiento de normas.** Establecer un sistema de normas construido por el grupo, que garantice la convivencia, sabiendo su cumplimiento y consecuencias coherentes en caso se incumplan. No se imponen, a menos que sean que respondan a alguna actividad dirigida. Para establecer normas podemos seguir lo siguiente: 1) luego de haber observado e interactuado un par de días con nuestro grupo, podemos mostrar imágenes sobre situaciones que al grupo le cueste

manejar o que creemos deban prevenirse en el aula y, así, reflexionar en torno a ellas. 2) Luego de la reflexión, preguntamos: ¿qué normas o acuerdos podríamos proponer para mejorar / evitar estas situaciones? 3) Recogemos las ideas y las anotamos, orientando su coherencia con las necesidades del grupo. 4) Terminamos, reflexionado sobre la importancia de las normas y la convivencia. Es necesaria la insistencia y práctica constante en el cumplimiento de normas. Ello ayudará a generar, de a pocos, una dinámica de automatismo en las funciones cerebrales, gracias a la memoria, la repetición y la reflexión.

15. **La creatividad.** Entendida como la posibilidad de ser flexibles frente a ideas innovadoras que posea el grupo de estudiantes. Permitir la creación bajo la consigna: "crear y hacer todo tipo de cosas, siempre y cuando no nos dañemos".
16. **Trabajo con familias.** Es necesario informar, reunirse y comprometer a las familias en el proceso educativo del grupo de estudiantes.
17. **Y el amor.** La ternura, por medio de expresiones de cariño como abrazos, besos, caricias en el hombro, en la cabeza, por ejemplo, ayudan al grupo de estudiantes a sentirse querido, seguro y confiado; es decir, se refuerza su autoestima.

Definitivamente, hay otras orientaciones que pueden tomarse en cuenta. Pero creemos que las ideas mencionadas anteriormente pueden ayudar en el fomento del autocontrol en el aula, con miras hacia su bienestar.

1.3. Sobre el rol docente

A continuación, presentaremos algunas condiciones que el docente puede asegurar en su rol para fomentar el autocontrol de emociones.

- a. **Observar, involucrarse y conocer** la historia, costumbres, hábitos, cultura, intereses y el mundo en que interactúa nuestro grupo de estudiantes. Ello nos ayudará a relacionarnos con este, a través del amor y el cariño. Además, contribuirá a respetarles como seres únicos y diversos, y facilitará el trato y el uso de la autoridad.

- b. **Conocerse** para reconocer nuestras fortalezas, limitaciones, esfuerzos y dinámicas personales sobre nuestras emociones y experiencias.
- c. **Manejar nuestras emociones**, a través de mecanismos de regulación para hacerle frente a todo tipo de experiencias dentro del aula.
- d. **Automotivarse** frente a los momentos difíciles. Saber el por qué y el para qué se ejerce la labor docente es una gran herramienta. Así como pensar en que siempre habrá una nueva oportunidad y formas de superar algunas dificultades.
- e. **Empatía** para ser capaces de comprender las emociones del otro con el fin de tomar decisiones efectivas.
- f. **Manejar las relaciones** de manera adecuada, para entablar lazos y vínculos sostenidos que aseguren la convivencia en el aula y la escuela.
- g. **Asumir que somos referentes** que podemos demostrar cómo controlar de manera adecuada las emociones.
- h. **Mostrarse tal cual es** como persona que siente, se molesta, se ríe, se enoja e, incluso, llora. Expresar las emociones, pero de una manera equilibrada. No perdemos autoridad. Al contrario, la fortalecemos.
- i. **Asumir los errores** para aprender de ellos.
- j. **Ser coherente** entre lo que decimos y hacemos. Velar por los acuerdos y su cumplimiento, así como por el trato equitativo en el aula y la escuela.

Las orientaciones dadas son pautas que pueden tomarse en cuenta dentro del rol docente. Estas, en muchos casos, son de carácter preventivo, progresivo y adaptable, según la naturaleza de la persona que cumple la función pedagógica, para que, de ese modo, puedan ser funcionales a cada maestro o maestra.

1.4. Autocontrol de las emociones en la labor docente

Ser docente es complejo. Muchas de las situaciones dentro del aula son impredecibles, otras no; pero, en su mayoría, exigen una gran responsabilidad. En ese sentido, es necesario aprender a autocontrolarnos para mantenernos estables y, de ese modo, cuidar nuestro bienestar integral. A continuación,

presentaremos algunas estrategias que podemos emplear como docentes para controlar nuestras emociones.

- a. **Reconocer cómo uno(a) siente.** Es decir, sincerarse y señalar que, efectivamente, se siente cansancio, estrés, ansiedad, tristeza o cólera.
- b. **Buscar apoyo de la escuela.** Contar con alguien dentro de la escuela con quien podamos compartir nuestras experiencias y expresar nuestras emociones y dificultades dentro del aula o la gestión escolar. Esa persona podrá contribuir en nuestro crecimiento personal y profesional. En el caso de muchas escuelas unidocentes y se tenga problemas de gestión o manejo de grupo, se sugiere acudir a la instancia de poder más accesible.
- c. **Reconocer que seguimos aprendiendo.** Si tenemos dificultades con el manejo del grupo, podemos intercambiar ideas en la escuela o buscar otras ayudas, de modo que adquiramos nuevas estrategias para el manejo de la clase.
- d. **Paciencia,** si no estamos logrando los objetivos que nos hemos propuesto. Debemos ser conscientes de que el manejo del aula es laborioso y que hay diversos factores claves que inciden en el comportamiento del grupo. No todo está necesariamente bajo nuestro control.
- e. **Mantener la calma.** Detenerse, guardar silencio, analizar fríamente la situación y pensar qué haremos, así como respirar de manera pausada, inhalar y exhalar, son buenas formas para lograr el autocontrol.
- f. **Automotivarnos,** a través de los logros que hemos obtenido en nuestras clases, es un buen recurso. Valdría la pena reconocer lo que hemos obtenido cada día y pensar por qué lo hemos logrado.
- g. **Dejar de preocuparse.** Los problemas del aula se analizan, se afrontan y se resuelven en la escuela. Luego, es necesario dar tiempo para nuestra vida personal.
- h. **Hacer lo que esté a nuestro alcance,** y con la motivación de ir mejorando cada día. No somos perfectos(as), pero podemos esforzarnos por buscar nuevas estrategias que nos permitan mejorar la convivencia dentro del aula.

- i. **Ser flexibles** con la demanda de nuestras clases para no agotarnos en el proceso. Resultan útiles algunas actividades como la proyección de un video, una actividad lúdica o de lectura, ya sea dentro o fuera del aula.
- j. **Dar prioridad a nuestra salud.** Es necesario evaluar los niveles de estrés y acercarnos al médico para un chequeo. Se recomienda realizar actividades que nos permitan relajarnos como la danza, la música, el deporte, el trabajo en el campo o algo similar. Y alimentarnos de manera adecuada.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN Y DESDE EL ARTE PARA EL AUTOCONTROL

En el presente apartado, presentamos dos tipos de estrategias didácticas para fomentar el autocontrol en los niños: aquellas vinculadas a la metodología de trabajo en el aula para el autocontrol, y las estrategias didácticas vinculadas a diversas disciplinas artísticas para el fin mencionado.

2.1. Estrategias metodológicas para el autocontrol

A continuación, a partir del aporte de Cowley (2010), Abarca y Zañartu (1993), Walker (2002), Minici, Rivadeneira y Dahab (2008), y el nuestro, detallamos una batería de estrategias didácticas que pueden ayudarnos a manejar mejor el aula de clases y fomentar, de ese modo, el autocontrol de emociones.

- a. **Tiempo fuera.** Consiste en interrumpir la conducta inadecuada del estudiante o la estudiante, retirándole del lugar donde está realizando la acción, de modo que no encuentre ningún estímulo atrayente que le impida reflexionar sobre su conducta. Para ello, recomendamos mencionar: "te invito a salir del salón para calmarte. Cuando te hayas calmado, puedes volver a ingresar al salón". El ingreso solo se dará si se ha calmado, por decisión propia o a través del diálogo con el docente.
- b. **Refuerzos.** Se entienden como la entrega de un objeto, evento o estímulo, que aumente la frecuencia de algún comportamiento deseado en el grupo de estudiantes. Estos pueden ser verbales (alabanzas o elogios) o físicos (stickers u objetos pequeños). El trabajo

debe enfocarse en los refuerzos positivos inmediatos. Muchos de los estímulos deben acordarse con el grupo de estudiantes: qué se entregará, cuándo y por qué.

- c. **Autoinstrucción.** Minici, Rivadeneira y Dahab (2008) proponen esta estrategia basada en la reflexión y la resolución de problemas, cuyo objetivo es establecer diálogos internos en la persona, que le permitan regular de manera efectiva su conducta. Se puede generar reflexión, a partir de una situación sucedida, destacando qué ocurrió, por qué y qué decisiones tomar para corregir o mejorar la situación, para, finalmente, identificar cómo recompensarse por el esfuerzo realizado. Se pueden aplicar las siguientes preguntas: "cuéntame, ¿qué ha pasado?, ¿por qué ocurrió eso?, ¿y qué decidiste hacer?, ¿ocurrió lo que esperabas?, ¿qué necesitas hacer?, ¿cómo lo podrías corregir?, ¿lo lograste?, ¿a qué te comprometes?".
- d. **Cuerpo presente.** Es una estrategia de autocontrol corporal y emocional que consiste en ubicar las manos en el pecho, una sobre otra. El grupo de estudiantes puede estar sentado sobre una silla o de pie, con postura erguida. Los ojos pueden cerrarse o no. Y la respiración también debe ser controlada de manera pausada. Esta estrategia ha sido tomada gracias al aporte del bailarín pedagogo Michel Tarazona, de la Compañía de danza inclusiva "Kinesferadanza". La estrategia exige a cada estudiante el esfuerzo por regular sus emociones para asegurar tranquilidad y calma en su actuar. Se realiza al nombrar "cuerpo presente".
- e. **Apoyo en las normas de convivencia.** Las normas de convivencia son acuerdos dentro del aula. Ellas cobran sentido, si se cumplen. Y si no, necesitan una consecuencia. El incidir en los acuerdos es un punto clave para ayudar al grupo a regularse. Se puede ayudar a esta consciencia con las preguntas: "¿qué dice el acuerdo?, ¿se está cumpliendo?, ¿qué puede ocurrir si no se cumple?". La claridad, la firmeza y la coherencia son importantes en este proceso.
- f. **Letreros de apoyo.** Estos son letreros con imágenes como una "cara haciendo silencio", para invitar al grupo a guardar silencio cada vez que se muestre. Estos letreros se muestran de manera silenciosa.

Posteriormente, debe buscarse el espacio para reflexionar sobre qué pasaría si no se sigue el acuerdo, a quiénes afecta y qué consecuencias tendría que asumir el grupo.

- g. **Canciones.** Ayudan a que el grupo de estudiantes pueda enfocar su atención y concentración en un estímulo o una actividad a realizar. Permiten llamar al silencio y a la calma. A través de ellas, el grupo puede identificar que cada acción tiene su momento y espacio. Pueden usarse en distintos momentos de la clase.
- h. **Aplausos rítmicos.** Consisten en una serie de palmadas ejecutadas por el docente o un estudiante, siguiendo una determinada serie y ritmo. Sirven para ayudar al grupo de estudiantes a enfocar su atención en alguna actividad a realizar o motivar la concentración.
- i. **El silencio.** Invitar al silencio ayuda a la persona a compenetrarse con ella misma y a establecer un espacio de tranquilidad y calma. Implica un estado de quietud que brinda la oportunidad de pensar y organizar mejor las ideas. Para conseguirlo pueden usarse canciones, aplausos rítmicos, contar letreros o hasta 10.
- j. **Referentes.** En caso de una conducta negativa, podemos tomar como referente a alguien del salón y resaltar su conducta positiva. Esto ayuda a que el grupo focalice su atención en la conducta– meta para llevar a cabo una actividad. Se pueden emplear las siguientes frases: “muy bien, Daniela, porque estás en silencio, esperando ser llamada para salir”. O también: “excelente, Jaime, porque estás con cuerpo presente para iniciar la actividad”.
- k. **Ejercicios de activación, relajación y pausa.** A veces el desajuste del autocontrol se debe a que el grupo está con sueño o cansado por la jornada escolar, entre otras razones. Las canciones o algunos ejercicios como dinámicas lúdicas pueden lograr que el grupo se autorregule y se disponga para el trabajo. Una de estas dinámicas es “la marioneta”, que consiste en ponerse de pie, relajar el cuerpo y estirarse lentamente, según el modelado del adulto. También se puede pedir al grupo que se acueste sobre el piso o sobre la carpeta para reposar y respirar lentamente. Se puede colocar música

relajante o contar un cuento. O pedir silencio para escuchar los sonidos del entorno.

Cabe resaltar que la aplicación de estas estrategias debe darse de forma permanente e insistente a lo largo de las semanas de trabajo con el grupo de estudiantes. De modo que estas puedan contribuir de manera exitosa con los objetivos de algún tipo de trabajo a nivel tutorial, en nuestro caso, en el taller próximo a presentar.

2.2. Estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas

Nuestra propuesta plantea una serie de estrategias didácticas que usan el arte como herramienta y medio para lograr el control de las propias emociones. A continuación, describiremos algunas disciplinas artísticas, en base a los aportes de Belaunde (2008) y Javier Lazo (2010), citados por Wuarmayllu (2010), y Wuarmayllu (2010).

- a. **El arte kené.** Es un arte que proviene del pueblo Shipibo-Konibo, donde las mujeres reproducen sus visiones en forma de líneas que representan las líneas de las anacondas. Originalmente, se hacen con tocuyo, una tela hecha de algodón y plantas, y barro de río de la selva. Su realización requiere de mucha concentración, autocontrol, motivación y el reconocimiento de este trabajo individual y colectivo, en conexión con lo espiritual. A través de esta estrategia, el grupo de estudiantes aprenderá a elaborar arte *kené* con materiales básicos como una tela o cartulina, lápiz, pinceles, y pintura negra. De ese modo, promovemos la necesidad de acudir a la calma, la paciencia y el autocontrol para realizar dicha actividad. Además, el arte *kené* es un insumo que brinda la posibilidad de desarrollar la destreza psicomotriz fina para la escritura convencional.
- b. **La danza contemporánea.** La danza es un lenguaje que emplea movimientos corporales para comunicar sentimientos e ideas. Ayuda a conectar a las personas, a través de sus gestos y corazones. Y, de ese modo, plantea la posibilidad de enriquecer la propia mirada en el contacto con el otro en su esencia y cuerpo. Ella requiere de mucho autocontrol para lograr una danza construida entre dos personas. Sirve,

además, para generar reflexión y cuestionar sobre el estilo de vida actual. Además, permite tener mejor dominio de habilidades motoras gruesas para la lateralidad, altura, dominio de movimientos, reconocimiento espacio geométrico, esenciales para competencias lógico matemáticas, así como de escritura.

- c. **La performance-art.** Es un arte conocido como “arte-acción”, que se lleva a cabo a través de la acción y en el momento presente (algo que ocurre en el aquí y ahora). Puede tomar en cuenta situaciones performáticas, o en otras palabras, dar vida a través del movimiento en acción (Performática, 2013), eventos cotidianos, que generen un impacto en los espectadores o participantes. En nuestro caso, tomamos la performance-art como herramienta para generar cuestionamiento y reflexión sobre los comportamientos del grupo. Pueden traerse situaciones cotidianas de las culturas peruanas y transformarlas en acciones de performance, que involucren la necesidad del autocontrol en el aula de clases.
- d. **La música.** La música y sus herramientas son básicas para el aprendizaje del autocontrol. La música en nuestro contexto nos permite conocer al otro. Pueden usarse sonidos, objetos, partes del cuerpo, la voz (gritos y susurros) para originar música. En caso se quiera añadir letra, es conveniente que provengan de rimas, poesías, cantos tradicionales, o también de los intereses del grupo de estudiantes. La música marca pautas y permite poder reconocerse, así como también controlarse para lograr el objetivo individual y colectivo. Ella invita a la creatividad en equipo y, además, a poder recurrir a la escritura para crear canciones.

¡Interesante! ¿Verdad? Solo es cuestión de emplear nuestra creatividad para ver qué estrategias nos pueden ayudar como docentes a estimular el autocontrol en los niños. Y, finalmente, valdría la pena señalar que estas son actividades que requieren de otras previas. Por lo que se recomiendan actividades que estén dirigidas al contacto físico con uno mismo y con el otro, para establecer seguridad y confianza.

3. EL TALLER “ALLIN KAWSAY”

A partir de las orientaciones y estrategias didácticas propuestas, se presenta el taller “Allin Kawsay”, que en quechua significa “Buen vivir”. Su intención es educar y brindar estrategias a cada estudiante para vivir bien, en forma integral, respetando las dimensiones de su ser, en especial, lo emocional. Trae en sus lineamientos, esencias que provienen de la cosmovisión peruana.

El taller está conformado por una serie de sesiones, a través de las cuales se busca integrar todas las orientaciones y estrategias didácticas aquí propuestas.

3.1. Sobre la incorporación de las habilidades emocionales en el taller

El autocontrol necesita de un conjunto de habilidades y actitudes que llamamos competencias emocionales. El arte, por ser una disciplina flexible, facilita el proceso de aprendizaje de estas. Al desempeñar una actividad, cada estudiante va conociendo, reconociendo y expresando sus sentimientos y emociones, y, con dicho reconocimiento, va reflexionando sobre lo que debe tomar en cuenta para su propio autocontrol. El ejercicio de la paciencia y la capacidad reflexiva, así como el desarrollo de habilidades sociales y la automotivación, son también parte importante de las competencias emocionales, y están presentes a lo largo de la propuesta de sesiones de clase.

3.2. Capacidades generales y actitudes del taller “Allin Kawsay”

Las capacidades y actitudes a desarrollar a lo largo del taller son:

- Reflexiona sobre la importancia del control de emociones en las acciones diarias, considerando las características propias de su edad y del grupo al que pertenece.
- Conoce y aplica una serie de estrategias que le permitan reflexionar sobre el proceso del autocontrol de las emociones y la toma autoconsciente de decisiones que ella conlleva.
- Demuestra una valoración sobre sus propias opiniones, emociones e ideas, así como una actitud crítica y de respeto a la reflexión de sus pares durante el desarrollo del taller.

3.3. Metodología y estructura de una sesión de aprendizaje

La metodología está basada en una variedad de experiencias relacionadas con los procesos creativos y artísticos a través del cuerpo, la danza, el dibujo y la música, con el fin de educar las emociones, y vincularlas con otras estrategias que aseguren el autocontrol de las mismas.

El taller apuesta por una propuesta dialógica, reflexiva y crítica permanente, que se evidencia en el trabajo personal y colectivo a lo largo de las sesiones. En ese sentido, las sesiones exigen momentos de vinculación con la propia realidad, la reflexión sobre las propias actitudes y ajenas, así como la crítica de situaciones que ayuden al aprendizaje y sensibilización del autocontrol de las emociones.

Desde nuestro aporte hemos planteado la siguiente estructura para cada sesión, cuya duración será de 90 minutos, es decir, dos horas pedagógicas.

Cuadro No. 2: Estructura de la sesión de clase

MOMENTO DE LA SESIÓN DE CLASE	DESCRIPCIÓN
SENSIBILIZACIÓN	Momento inicial en que se realiza alguna acción orientada a generar interés o conflicto cognitivo para resolver o hacer alguna actividad específica, así como recoger los saberes previos del grupo acerca del tema de la sesión. Además, se lleva a cabo la explicación de una actividad a realizar o el modelado, si se requiere.
CONSTRUCCIÓN	Se vivencia o construye, de manera grupal o individual, lo conversado en el momento anterior. Es el momento de la experimentación y la vivencia, a través del cuerpo y objetos, y de la construcción de ideas.
REFLEXIÓN E INTEGRACIÓN	Es el momento del cierre de la experiencia de aprendizaje, a partir de preguntas que inviten a la reflexión y a la integración de lo experimentado y aprendido. Se puede aprovechar para enfatizar en los puntos clave de la sesión tratada a modo de conclusión. Y, además, presentar de manera breve los productos realizados durante la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. Evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

El taller está enfocado en la tarea de acompañar a cada estudiante a lo largo del taller y propiciar la reflexión sobre su propio proceso de autocontrol. En

ese sentido, a continuación, explicamos las herramientas de acompañamiento que proponemos.

Diario de campo. Esta herramienta permite anotar las incidencias y hechos que han ocurrido en el aula a lo largo de las sesiones, aquellas más resaltantes y que requieran de nuestra atención.

El termómetro de las emociones. Es un recurso que tiene por finalidad contribuir al docente con el acompañamiento de cada estudiante en el reconocimiento de sus emociones, para que mejore su propio autoconocimiento y proceso de reflexión sobre las maneras de controlar sus emociones frente a diversas situaciones. Consiste en llenar una ficha, que plantea responder a una pregunta y colorear el dibujo de un termómetro. Se sugiere seguir los siguientes pasos: primero, pensar en la emoción más intensa experimentada en el día; segundo, escribir la emoción; tercero, pensar en el nivel de intensidad de la emoción; y, finalmente, pintar el termómetro. El termómetro muestra una escala de valores del 0 al 5, donde "0" es "nada" y "5" es "bastante".

Diálogo grupal. El diálogo sirve como herramienta para generar espacios de reflexión y crítica sobre el proceso de control de emociones a nivel individual y grupal. Para ello, esta herramienta se propone como alternativa de acompañamiento, donde se recojan las percepciones a nivel individual y colectivo. Este tipo de acompañamiento puede ser a nivel de todo el grupo o en la selección de un grupo de 4 o 5 estudiantes, fuera del tiempo del taller.

Lista de cotejo. Este instrumento sirve para que cada docente registre cómo cada estudiante va demostrando sus aprendizajes en torno al autocontrol de sus emociones.

3.5. Sesiones de aprendizaje

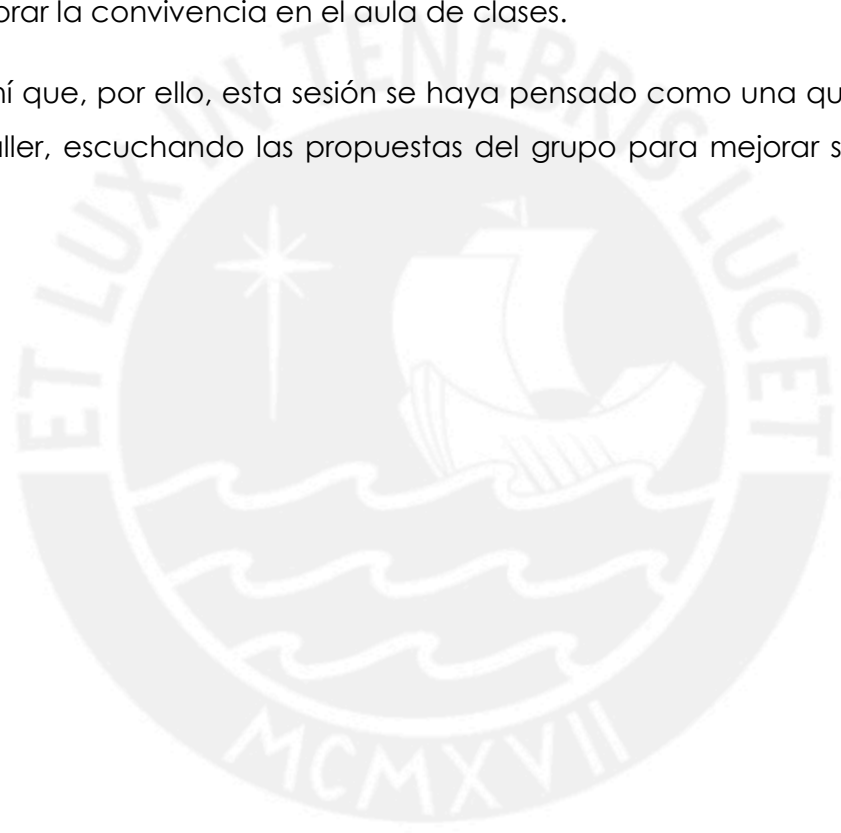
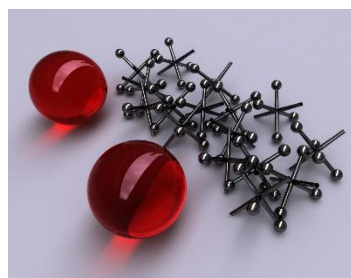
A continuación, se presentan las sesiones del taller “Allin Kawsay”.

SESIÓN 1: “¿CÓMO NOS ENCONTRAMOS?”

Contextualización de la sesión

El fomento del autocontrol proviene de la detección de diversas necesidades observadas dentro del aula. La interacción, el diálogo y el conocimiento del grupo pueden brindarnos elementos para plantear situaciones que nos ayuden a escuchar al grupo de estudiantes y sus propuestas para mejorar la convivencia en el aula de clases.

De ahí que, por ello, esta sesión se haya pensado como una que posibilite abrir el taller, escuchando las propuestas del grupo para mejorar sus vínculos entre sí.



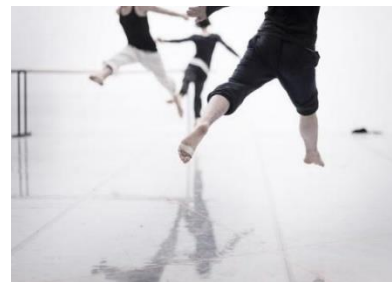
SESIÓN 1 “¿CÓMO NOS ENCONTRAMOS?”		
CAPACIDAD	Identificar los conflictos que suceden dentro y fuera del aula, así como los sentimientos y emociones que estos producen al grupo de estudiantes, a fin de plantear propuestas para su regulación.	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (20 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionamos que en la presente sesión reflexionaremos sobre algunas situaciones que ocurren dentro del aula. 2. Invitamos a observar algunas imágenes con situaciones que pueden ser conflictivas, asociadas a experiencias ocurridas en el grupo, o también que contribuyan a la convivencia en el salón. 3. Orientamos la reflexión sobre cada imagen con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ocurre en cada situación? • ¿Ocurren estas situaciones dentro de nuestro grupo? • ¿Por qué suceden estas situaciones? 4. Vamos anotando las ideas principales en la pizarra. 	Imágenes de situaciones, según la naturaleza del grupo
Construcción (30 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Luego, a partir de lo dialogado, preguntamos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesitamos hacer con nuestras emociones para que no nos dañen a nosotros(as) y al grupo? 6. Destacamos la importancia de reconocer nuestras emociones y la necesidad de controlarlas para no dañar a quienes nos rodean. 7. Formamos grupos de 4 o 5 personas y entregamos una hoja de papel en blanco. Pedimos reflexionar y anotar sus respuestas en el papel entregado, en torno a lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones proponemos para aprender a controlar mejor nuestras emociones? 	-pizarra -plumones para pizarra -hojas blancas A4
Reflexión e integración (40 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Cada grupo expone sus propuestas, las cuales se anotan en un papelógrafo. 9. Explicamos que sus propuestas servirán para mejorar el control de sus emociones. Además, que con esta sesión, se ha comenzado con el taller “Allin Kawsay”, que quiere decir en quechua “buen vivir”. En él, aprenderán algunas estrategias para autocontrolar sus emociones, a través del arte, usando la danza, el dibujo, entre otras, y a convivir mejor dentro del grupo. Mencionamos que la familia también participará. 10. Finalmente, repartimos y explicamos la ficha de autoevaluación llamada: “el termómetro” (ver anexo 1). 11. El grupo responde a la ficha. Se recogen cuando hayan terminado. 	-papelógrafo -plumones gruesos -ficha del termómetro

SESIÓN 2: “RECONOCEMOS CÓMO NOS SENTIMOS”

Contextualización de la sesión

La segunda sesión está basada en la disciplina artística de la danza contemporánea. A través de ella, con ayuda de la energía que se genere y del diálogo en parejas, se invita al grupo a conocer, reconocer y expresar sus propias emociones.

La sesión está orientada a reforzar vínculos en el grupo y a exigir el autocontrol de las emociones para fomentar la creatividad, el respeto a cada uno y una, a quienes nos rodean, así como el seguimiento de indicaciones para el trabajo.



SESIÓN 2
“RECONOCEMOS CÓMO NOS SENTIMOS”

CAPACIDAD	Conocer y expresar sus propias emociones en el trabajo con sus pares, a partir del contacto y la expresión en la danza.	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (35 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. En un aula vacía, tomamos asiento, formando un círculo. 2. Comentamos que realizaremos algunos ejercicios de danza. 3. Orientamos las condiciones del trabajo, con la pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debemos tomar en cuenta para bailar? 4. Escuchamos las respuestas, destacando la necesidad de seguir las indicaciones, cuidar al otro y no burlarse. 5. Decimos que cada uno y una realizará un movimiento con su nombre, usando sus manos, cabeza, tronco, entre otros. 6. Enseñamos cómo hacer el movimiento: podemos usar las manos, haciendo movimiento de ondas y decir nuestro nombre en forma de secuencia. 7. Pedimos que cada uno y una realice el ejercicio desde su sitio. Repetimos el ejercicio una vez más. 8. Luego, repetimos el ejercicio, siendo conscientes del proceso de inicio, desarrollo y cierre del movimiento. Enseñamos la actividad. 9. Pedimos realizar el ejercicio, a partir de lo solicitado. 10. Explicamos que podemos explorar otras variaciones en el saludo, desplazándonos por el espacio. Por ejemplo, experimentando los niveles de altura (arriba, abajo, medio) o la velocidad de los movimientos (rápido, lento). 11. Modelamos al grupo el ejercicio con ayuda de música. 12. Explicamos que cuando la música se detiene, se dirá “piedra”, para quedarse como estatuas. 13. Escogemos, de forma voluntaria, a algún estudiante para realizar la exploración del movimiento por el salón. 14. Realizamos la actividad, motivando constantemente a explorar distintos niveles. 15. Cerramos la actividad y establecemos parejas. 16. Explicamos que cada pareja bailará con los movimientos explorados. Colocamos la música y comienzan a bailar. Cuando se diga “piedra”, juntos formarán una estatua con mucho cuidado, haciendo contacto. 17. Realizamos el modelado del ejercicio. 18. Invitamos a algunas parejas a bailar y, luego, a otras.* 	-ambiente vacío -música -equipo de sonido -el cuerpo
Construcción (25 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 19. Pedimos a las parejas que se sienten formando un círculo. 20. Abrimos el diálogo con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hemos aprendido al realizar la danza? • ¿Qué es lo que más nos ha costado? 21. Entregamos la mitad de un papelógrafo, colores, plumones o crayolas para que puedan escribir o expresar mediante algún gráfico, dibujo o escritura sus reflexiones. 	-papelógrafos -colores -plumones -crayolas
Reflexión e integración (30 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 22. Paramos la actividad y nos sentamos en círculo, junto con nuestras parejas. 23. Solicitamos compartir sus trabajos y resaltamos en el diálogo las principales ideas de lo comentado. 24. Recalcamos que, efectivamente, a través de la danza podemos aprender a controlar las emociones, escuchar, respetar, cuidarse a sí mismo(a) y a quienes nos rodean. 	

***Nota:** En caso el número de estudiantes sea más de 20, un grupo puede sentarse a observar cómo trabajan sus compañeros para que después se cambien los roles. Procurar parejas que sean también niño-niño y niña-niña. Esto fortalece la diversidad y abre nuevas ideas de la posibilidad de bailar con alguien del mismo sexo.

SESIÓN 3: “NOS CONOCEMOS UN POCO MÁS”

Contextualización de la sesión

La tercera sesión está basada en la performance-art. En esta sesión se incide en el autoconocimiento de la emoción y el conocimiento del otro. Es una forma distinta de encontrarse y llevar a cabo el diálogo sobre las reflexiones encontradas. Es una oportunidad para poder expresar, decir, vivenciar y conocer al otro en distintos momentos, usando los sentidos y el contacto con otros. También implica una actitud de autocontrol, de respeto al otro y reconocer su diversidad. Se sugiere traer objetos peruanos de la cosmovisión andina para poder incidir en el vínculo que existe entre la tierra y el ser humano; por ejemplo, productos agrícolas como verduras, frutas, raíces de plantas, entre otros.



SESIÓN 3 “NOS CONOCEMOS UN POCO MÁS”		
CAPACIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar la emoción sentida a partir del contacto con los otros, a través del uso del cuerpo en la performance-art. • Reconocer algunas herramientas para el autocontrol, que se necesitan para trabajar con otra persona. 	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (20 min.)	1. Trasladamos al grupo al patio o a un salón vacío, en donde formaremos un círculo. 2. Mencionamos que realizaremos ejercicios de respiración. 3. Pedimos cerrar los ojos. Inhalamos por la nariz hasta llenar los pulmones y el estómago. Una vez que se tenga el aire, este se exhalará por la boca lentamente. Modelamos el ejercicio. 4. Pedimos al grupo que ejecute el ejercicio de respiración. 5. Luego, pedimos exhalar de manera entrecortada. Modelamos este ejercicio. 6. Invitamos al grupo a realizar el ejercicio enseñado 3 veces. 7. Abrimos el diálogo con ayuda de la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estos ejercicios pueden ayudarnos a controlar nuestras emociones? ¿Por qué? 	-el cuerpo
Construcción (45 min.)	8. Establecemos parejas para el trabajo y nos sentamos en círculo. 9. Luego, dialogamos en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué saben acerca de cómo un campesino y una campesina trabaja con su cosecha? • ¿Qué actitudes tiene el campesino y la campesina a la hora de trabajar? 10. Explicamos que los campesinos y las campesinas cuidan la tierra y sus cosechas con mucho amor, pues son parte de su de su tierra y porque todo lo que proviene de ella posee vida. 11. Explicamos y realizamos la actividad “el campesino y la cosecha”. <ul style="list-style-type: none"> • Cada pareja debe decidir quién será el campesino y quién, la cosecha. • Quien hace de cosecha asume una postura con su cuerpo: echado, de pie, sentado, etc. Y quien es el campesino observa la cosecha. • Pedimos usar los 5 sentidos de manera progresiva y con mucho respeto al compañero. • Primero, la <i>vista</i> para observar la cosecha detenidamente. • Segundo, el olfato para conocer los olores que tiene la cosecha. • Tercero, el oído para escuchar todos los sonidos. • Cuarto, el gusto para probar la calidad y el sabor de la cosecha. • Quinto, el tacto para tocar con las manos u otras partes del cuerpo a la cosecha, así como moverla y probar su peso. • El campesino deja la cosecha lista para llevarla a la comunidad. 12. Finalizamos el ejercicio de manera lenta. Los roles se intercambian y se repite la actividad. 13. Durante el ejercicio motivamos la exploración e interacción con ayuda de frases como: “vamos a tocar con mucho respeto, sin	-el cuerpo

	<p>incomodar a la persona". Y motivamos a quien hace de cosecha a que use la respiración aprendida.</p> <p>14. Terminamos el ejercicio, pidiendo a las parejas que tomen asiento y con "cuerpo presente", formando un círculo.</p> <p>15. Dialogamos con todas las parejas formadas, con ayuda de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nos sentimos? ¿Por qué? • ¿Qué pudimos descubrir de nuestra pareja? • ¿Qué tuvimos que tomar en cuenta para que la actividad sea exitosa? <p>16. Enfatizamos sobre el respeto al otro, las estrategias de autocontrol como la respiración, la calma y la empatía.</p>	
<p>Reflexión e integración (25 min.)</p>	<p>17. Abrimos el diálogo con la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Es importante controlar nuestras propias emociones? ¿Por qué? • ¿Cómo lo logramos? <p>18. Concluimos, señalando que el autocontrol lo podemos lograr al conocernos a nosotros mismos y a los demás, a través del uso de nuestros sentidos. Por ejemplo, el contacto con la vista, la escucha atenta y el diálogo reflexivo. Además, destacamos que el autocontrol nos permite relacionarnos y conectarnos mejor con nosotros mismos y con los demás.</p> <p>19. Entregamos la ficha del "termómetro" para que el grupo la resuelva.</p> <p>20. TAREA del taller: entregamos la ficha "Trabajos en familia: muestras de violencia en nuestra comunidad" (anexo 2) Explicamos que esta ficha nos ayudará a identificar con su familia algunos hechos que no contribuyen a la paz en nuestra comunidad. Esta deberán entregarla en el lapso de dos semanas</p>	<p>-ficha del "termómetro"</p> <p>-ficha de trabajo en familia</p>

***Nota:** Al formar parejas procurar que sean también niño-niño y niña-niña. Esto fortalece la diversidad y prepara para las interacciones entre pares del mismo sexo y de diferentes sexos.



SESIÓN 4: “NOS MOTIVAMOS PARA HACER ARTE KENÉ”

Contextualización de la sesión

El arte *kené* es un tipo de arte que proviene del pueblo Shipibo-Konibo. En él, las mujeres reproducen sus visiones en forma de líneas que representan las líneas de las anacondas. Originalmente, se hacen con tocuyo, una tela especial, y barro de río de la selva. Dicho arte requiere de una total concentración, autocontrol de las emociones, mucha motivación y también la necesidad de reconocer un trabajo individual y a la vez colectivo, como conexión con lo espiritual.

A través de esta estrategia artística amazónica, el grupo de estudiantes aprenderá a hacer arte *kené* con materiales básicos como una tela o cartulina, lápiz, pinceles, y pintura negra, o de otros colores.



SESIÓN 4 “NOS MOTIVAMOS PARA HACER ARTE KENÉ”		
CAPACIDAD	Orientar la reflexión para el reconocimiento de sus emociones y la automotivación, como camino para su autocontrol, a través de la ejecución del arte kené.	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (15 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicamos que aprenderán a hacer “arte kené”. 2. Preguntamos si alguna vez han escuchado en qué consiste este tipo de arte. 3. Explicamos qué es el “arte kené”, su importancia, quiénes lo desarrollan, qué materiales se usan y su simbología. 4. Mostramos algunas imágenes de “arte kené” y dialogamos en torno a: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo es el arte kené? • ¿Qué características tiene? 	-imágenes del arte kené
Construcción (45 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Formamos grupos de trabajo de 2 personas. 6. Enseñamos la técnica: <ul style="list-style-type: none"> • Cogemos un pedazo de cartulina (mitad de una hoja A4). • A partir de un modelo, realizamos los trazos característicos del arte kené con lápiz. • Delineamos los trazos hechos con témpera negra. • Dejamos secar el trabajo. 7. El grupo recibe los materiales: un pedazo de cartulina, lápiz y borrador. Pedimos que realicen la actividad. 8. Usamos otras témperas de colores, si deseamos agregar detalles, según el estilo kené. 9. Durante la actividad, motivamos el trabajo en base a la concentración, la automotivación personal, el autocontrol, la paciencia y la precisión. 	-lápices -cartulinas A4 -pinceles delgados -témpera negra -témpera de colores -borradores -tajadores
Reflexión e integración (30 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 10. Detenemos el trabajo. Realizamos la reflexión en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nos sentimos durante la actividad? • ¿A qué retos nos hemos enfrentado al hacer esta actividad? • ¿Qué tuvimos que hacer para realizar con éxito este trabajo? 11. Resaltamos que el arte peruano, como el arte kené, nos permite cultivar la concentración, el autocontrol, la paciencia, la calma y la necesidad de no rendirnos y de automotivarnos frente a nuestros objetivos. 12. Entregamos la ficha del “termómetro” para la evaluación. 	-ficha del termómetro

SESIÓN 5: “CREAMOS NUESTRA PROPIA MÚSICA”

Contextualización de la sesión

La música y sus herramientas son básicas para el aprendizaje del autocontrol. La música en nuestro contexto nos permite conocer al otro. Para ello, podemos usar sonidos, objetos, partes del cuerpo y la voz para originar música. En caso se quiera añadir letra, estas pueden provenir de rimas, poesías, cantos tradicionales, o también de los intereses del grupo de estudiantes y su contexto cultural. La música, en esta sesión, permitirá también marcar pautas e invitar al niño a reconocerse, así como a controlarse para lograr objetivos a nivel individual y colectivo. Finalmente, podrá explorar el grito como posibilidad de canto dentro del aula y como una herramienta pedagógica para la liberación.



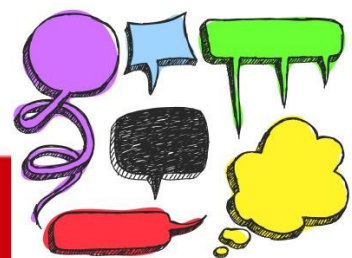
SESIÓN 5 “CREAMOS NUESTRA PROPIA MÚSICA”		
CAPACIDAD	Reafirmar la necesidad de autocontrolarse, a través de la escucha, la observación y la consideración del otro, a través de la música.	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (15 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comentamos que realizaremos música. Formamos grupos de 4 o 5 personas, colocándose de pie y en círculo. 2. Realizamos los ejercicios de respiración enseñados antes. 3. Luego de realizar tres veces el ejercicio, mencionamos que a este le añadiremos un sonido, haciendo vibrar los labios. Repetimos el ejercicio 3 veces. 4. Explicamos que ahora harán ese sonido, pero abriendo la boca, para que salga todo el aire de a pocos. Repetimos el ejercicio 3 veces. 	-el cuerpo
Construcción (60 in.)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Después de haber calentado la voz, comentamos que ha llegado el momento de gritar. Decimos que a la voz de “3”, soltarán un grito, el más fuerte que puedan. Se cuenta hasta “3” y todo el grupo grita. 6. Ahora, cada equipo gritará, según la indicación. Por ejemplo, si se señala a un equipo, ese hará el grito. Los demás deben esperar su turno. 7. A continuación, el grito se cambia por una palabra. Pedimos a cada grupo ponerse de acuerdo sobre la palabra que gritarán. Por ejemplo, viento. A nuestra indicación, gritan la palabra. 8. Luego, con la palabra elegida, inventarán un movimiento que acompañe en su sitio. Si es viento, el grupo puede moverse como el viento. 9. Cada grupo grita la palabra y realiza el movimiento elegido. Por ejemplo, si es viento, pueden moverse como el viento con todo su cuerpo y diciendo a la vez “viento”. Nos movemos solo con el movimiento elegido. Repetimos el ejercicio 3 veces. 10. Terminado el ejercicio, enseñamos y practicamos una canción. Esta pueda ser elegida por cada docente y puede responder o no a nuestro contexto socio-cultural. <p style="text-align: center;"><u>Pachamama – agua de estrellas</u> Compositor: Miguel Molina <i>En tus ojos de agua infinita, se bañan las estrellitas, mamá (bis)</i> <i>Agua de luz, agua de estrellas, Pachamama viene del cielo (bis)</i> Limpia, limpia, limpia, corazón, agua brillante. Sana, sana, sana, corazón, agua bendita. Sana, sana, sana, corazón, agua del cielo, mama.</p> 11. Después, invitamos a realizar los siguientes ejercicios, usando los movimientos que cada grupo había inventado. <ul style="list-style-type: none"> • Un grupo puede cantar una estrofa; otro, la siguiente estrofa. Y, así, sucesivamente. • La persona de un grupo puede cantar la estrofa y las demás repetirlas. 12. Detenemos la actividad lentamente. 	-cuerpo -voz -equipo multimedia -canción
Reflexión e integración (20 min.)	<ol style="list-style-type: none"> 13. Invitamos a reflexionar, en torno a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sentiste durante la actividad realizada? • ¿Por qué esta actividad nos ayuda a aprender a controlar nuestras emociones? 14. Finalmente, destacamos que la música nos puede ayudar a aprender a autocontrolarnos, a calmarnos, a regularnos, y también a respetar al otro, si es que estamos haciendo algo juntos. 	

SESIÓN 6: "REVISAMOS CÓMO HEMOS IDO APRENDIENDO"

Contextualización de la sesión

En el proceso de aprendizaje del autocontrol de emociones, es necesario también la revisión de lo que uno ha ido aprendiendo. Por ello, esta sesión busca brindar un espacio de revisión sobre el manejo de las emociones, identificando estrategias prácticas para mejorar dicho manejo.

Además, se hace presente la participación de la familia. En una de las sesiones anteriores se recomendó que se haga una tarea con la familia. En esta sesión, se recoge dicha tarea y se genera un diálogo tanto a nivel individual como colectivo. Al final de la sesión, se espera plantear una propuesta de intervención en la comunidad, orientada a la sensibilización, proveniente de las ideas del grupo de estudiantes.



SESIÓN 6 “REVISAMOS CÓMO HEMOS IDO APRENDIENDO”		
CAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar la reflexión en torno a cómo se ha ido aprendiendo a controlar sus emociones. • Motivar la propuesta de estrategias para mejorar el autocontrol de emociones. • Sensibilizar a la comunidad familiar sobre la violencia en su comunidad y la importancia del autocontrol de emociones. 	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (10 min.)	1. Explicamos que realizaremos una revisión de cómo han ido controlando sus emociones y reflexionaremos en torno a las tareas hechas con las familias.	
Construcción (60 min.)	1. Revisamos la ficha del termómetro de forma individual. 2. Luego, solicitamos responder a la siguiente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué podemos observar sobre cómo regulamos nuestras emociones? 3. Pedimos que se reúnan en parejas para intercambiar sus fichas, de modo que una persona revisa el termómetro de la otra. Guiamos el trabajo con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observamos sobre cómo nuestro compañera(o) está controlando sus emociones? • ¿Qué recomendaciones podríamos darle para que pueda controlar mejor sus emociones? 4. Después, a nivel plenario, solicitamos que algunas parejas compartan lo trabajado y anotamos algunas ideas en la pizarra. 5. Explicamos que siempre es bueno conocer qué piensa alguien más para saber cómo estamos comportándonos y pueda brindarnos recomendaciones. 6. Formamos grupos de cuatro personas para trabajar en torno a las fichas de trabajo con familias. Preguntamos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las actitudes que no contribuyen con la paz en su comunidad? • ¿Qué opinan sus familias y ustedes sobre ello? 7. Abrimos la reflexión, a nivel plenario, y anotamos las ideas en papelógrafo. Utilizamos las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante que todas las personas sepamos autocontrolar nuestras emociones? • ¿Qué actividades podríamos hacer para construir la paz en nuestra comunidad y generar conciencia sobre ello? 8. Escogemos la actividad de sensibilización más conveniente. Es fundamental reflexionar con el grupo de estudiantes sobre: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué y por qué haremos esta actividad? 9. Con la opción elegida, preguntamos: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesitaremos para realizar dicha actividad en nuestra comunidad? 15. Organizamos y anotamos las ideas en un papelógrafo. Comentamos que se verá el día más adecuado para dicha intervención en la comunidad.	-el cuerpo -voz -papelógrafo con canción -equipo multimedia -canción
Reflexión e integración (20 min.)	10. Finalmente, reflexionamos sobre las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Sientes que te sirvió lo tratado en el taller? ¿Por qué? • ¿Qué es lo más importante que has aprendido? • ¿Qué recomendaciones podrías dar para mejorar el taller? 	

SESIÓN FINAL: “REFLEXIONAMOS SOBRE LA PAZ EN COMUNIDAD”

Contextualización de la sesión

Esta sesión intenta no sólo ser un espacio para generar reflexión y sensibilización acerca del autocontrol de emociones en la comunidad, sino celebrar todo lo aprendido. En ese sentido, participarán los niños, las niñas y las familias. El diálogo y los aportes del grupo de estudiantes, para generar una intervención en la comunidad en que viven, son fundamentales.

No planteamos una estructura definida, sino algunas sugerencias para realizar una actividad de celebración fuera de la escuela, que requerirá coordinaciones y solicitud de permisos con la institución educativa y las familias de nuestro grupo de estudiantes.

Cabría resaltar que este trabajo supone planificación previa de semanas de anticipación y que el tiempo dado en los momentos de la siguiente programación son sugerencias para tomarlas en cuenta en el desarrollo del cierre.



SESIÓN FINAL “REVISAMOS CÓMO HEMOS IDO APRENDIENDO”		
CAPACIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un espacio de sensibilización y reflexión en torno a la necesidad del autocontrol de emociones y la naturaleza de la paz en la comunidad • Integrar todos los aprendizajes obtenidos a lo largo del taller, a través de una actividad con las familias del grupo de estudiantes. 	
MOMENTOS Y TIEMPO	SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
Sensibilización (15 min. a 20 min.)	Abrimos la intervención con algún juego o dinámicas de integración para aglomerar a algunos participantes de la comunidad.	Según aquellos que se consideren más pertinentes.
Construcción (40 min. a 60 min.)	Realizamos la intervención pensada con nuestro grupo de estudiantes para originar sensibilización en cada participante.	
Reflexión e integración (10 min.)	<p>Al final de la sesión es recomendable establecer un momento de compartir con quienes han participado en la actividad. Dicho espacio de diálogo y reflexión podemos orientarlo con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo nos sentimos después de esta experiencia? • ¿Consideran que el trabajo en comunidad es importante? ¿Por qué? • ¿Qué nos ayudado para el desarrollo de esta actividad? • ¿El autocontrol de nuestras emociones contribuye a construir la paz en nuestra comunidad? <p>El cierre de esta sesión puede darse con algún número artístico de la comunidad escolar o del grupo de estudiantes. O simplemente se puede tener un momento para compartir algunos bocaditos. Lo importante es que tanto las familias, estudiantes y/o algunos otros miembros de la comunidad participen de esta experiencia.</p>	

4. RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN DE LA PROPUESTA EN EL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL DEL AULA (PAT)

Presentamos algunas recomendaciones para incluir nuestra propuesta en el contexto del Plan de Acción Tutorial (PAT) del aula, también llamado Plan Tutorial del Aula.

- 1°. **Realizar un diagnóstico.** Estudiar la situación y el contexto de nuestro grupo de estudiantes, tomando en cuenta el PEI (Plan Educativo Institucional), características observables del grupo y su situación familiar.
- 2°. **Elaboración del documento del PAT.** Si bien es cierto cada institución posee una estructura básica para poder realizar la labor tutorial, podemos ofrecer, desde nuestra mirada, algunas partes esenciales que pueden servir de insumo orientador en la construcción del Plan, basándonos en aportes como el la DITOE (2007) y el Colegio José Antonio Encinas (2014):
 - a. Datos generales del grupo
 - b. Fundamentación del Plan
 - c. Diagnóstico situacional del grupo (características generales de conducta del grupo- enfatizar en fortalezas, debilidades y necesidades de atención).
 - d. Problemática específica de atención
 - e. Objetivos de la intervención (los objetivos que nuestra propuesta plantea, los cuales pueden diversificarse, si se desea).
 - f. Metodología (indicar en líneas generales la forma de trabajo en el taller).
 - g. Matriz de aprendizajes (indicar en un cuadro matriz las áreas de trabajo específicas de Tutoría, áreas curriculares, habilidades vinculadas, recursos e indicadores de evaluación).
 - h. Programación de sesiones (descripción de sesiones a nivel general).

- i. Evaluación (especificar los instrumentos de evaluación a usar, por ejemplo, los delimitados por nuestra propuesta).

3º. Evaluación. Vislumbrar las acciones, logros, dificultades y recomendaciones para la mejora del PAT, de manera que sirva como herramienta al próximo docente responsable del grupo en cuestión.

Son estas algunas recomendaciones que pueden ser tomadas para la elaboración del PAT, con el fin de poder realizar una intervención pedagógica adecuada en el aula.



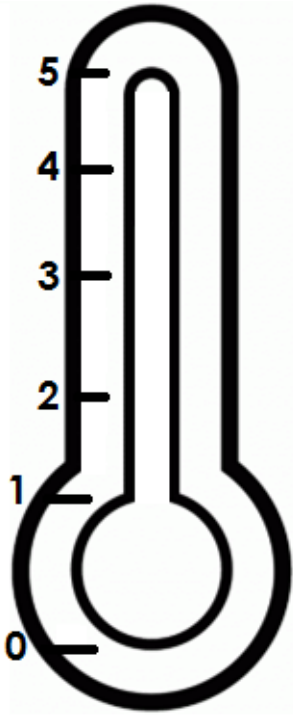
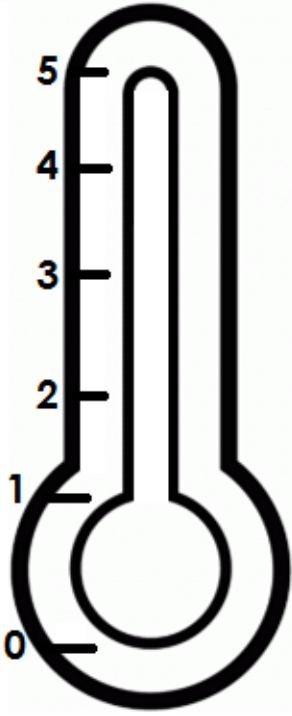
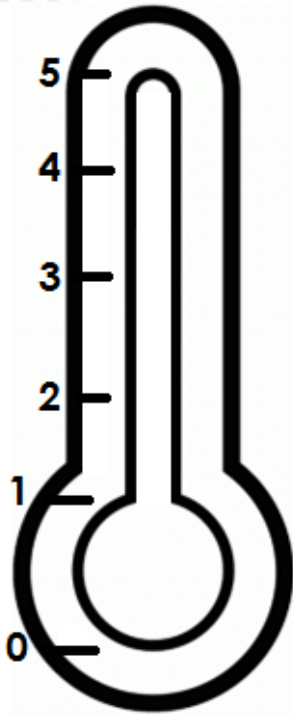
IV. COMENTARIOS FINALES

- Sabemos que las situaciones de violencia en el aula se originan por la confluencia de varios factores. Uno de ellos es la poca posibilidad que tienen los niños y las niñas de aprender a manejar sus emociones. En ese sentido, el aprendizaje del autocontrol, como estrategia de conocimiento y reflexión en torno a las propias emociones y la de los otros, resulta esencial para prevenir la violencia y construir la paz.
- Invitamos a repensar el sistema de la escuela hacia una que acoja las opiniones y el sentir de cada estudiante, que garantice la convivencia, y que eduque las emociones en base a una pedagogía de la ternura: educar la emoción, pero con sentido de justicia y empoderamiento a la persona humana.
- Planteamos considerar espacios flexibles como el arte, para que, desde una mirada práctica, reflexiva y crítica, se cuestionen los propios comportamientos. Apostamos por una revalorización de la cultura peruana en sus formas artísticas, a partir de las expresiones del arte de la comunidad en que la escuela se encuentra, en especial desde la voz de los niños y las niñas.
- Dejamos la posibilidad de generar creatividad y compromiso por parte de cada docente, de modo que puedan plantearse nuevas estrategias y herramientas para el aprendizaje del autocontrol de emociones en la escuela primaria.
- Finalmente, invitamos a sumarse a la lucha por una sociedad de bienestar, educada en los afectos y revolucionaria, en donde el rol docente sea reivindicado y donde cada niño y niña pueda dar su voz, y generar movilización en la comunidad para el bienestar individual y colectivo.

ANEXOS



Anexo 1: ficha del termómetro

El termómetro de mis emociones			Taller "Allin Kawsay"
Nombre:			Grado y sección:....
Sesión 1	Sesión 3	Sesión 4	Indicaciones: a. Piensa en la emoción que más sentiste el día de hoy. Escríbela. b. Pinta el termómetro, según la intensidad de la emoción que sentiste. c. Cuida tu ficha. Recuerda que es personal.
¿Cuál fue la emoción más intensa que sentiste hoy? 	¿Cuál fue la emoción más intensa que sentiste hoy? 	¿Cuál fue la emoción más intensa que sentiste hoy? 	
			

Anexo 2: ficha para el trabajo en familias

TRABAJO EN FAMILIA: MUESTRAS DE VIOLENCIA EN NUESTRA COMUNIDAD
Familia de.....
Queridas familias,

A través del taller “Allin Kawsay” estamos aprendiendo, profesores y estudiantes, a reconocer y a controlar nuestras emociones, pues sabemos que ello tiene repercusión en la forma cómo nos relacionamos con las demás personas. Es por ello que pedimos su colaboración para trabajar esta ficha en familia, junto con su hijo(a).

Les recomendamos que los niños puedan dibujar o escribir, junto con ustedes. Sus respuestas servirán para dialogar en una de las sesiones de nuestro taller. Sabemos que este espacio resultará significativo para ustedes como familia.

¡Gracias por su colaboración!

Por favor, sigan las siguientes indicaciones:

1. Dialoguen sobre 2 situaciones que no contribuyan a construir la paz dentro de su comunidad. Resuman dichas situaciones en un pequeño párrafo y hagan un dibujo.
2. Dialoguen sobre 1 situación similar vista o escuchada en algún medio de comunicación. Resuman dicha situación en un pequeño párrafo y hagan un dibujo.
3. Expliquen qué opinan sobre esos actos de violencia. Anoten sus ideas principales.
4. Expliquen qué se podría hacer para evitarlas. Anoten sus ideas principales.

MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA EN NUESTRA COMUNIDAD		
COMUNIDAD		MEDIO DE COMUNICACIÓN
Dibujo	Dibujo	Dibujo
Caso 1:	Caso 2:	Caso 3:
Como familia opinamos que...		

Anexo 3: lista de cotejo para el seguimiento del aprendizaje del autocontrol de emociones

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL AUTOCONTROL DE EMOCIONES EN NIÑAS Y NIÑOS DE 6 Y 7 AÑOS						
Estudiante:				Grado:		
¿Alguna necesidad de aprendizaje del o de la estudiante?						
Fecha:			Evaluador(a):			
Criterio	Ítem	Escalas de valoración				
		LP	LD	P	I	N
<i>Reconocimiento de la emoción</i>	Escribe o verbaliza cómo se siente frente a algún evento particular.					
	Identifica la intensidad de la emoción sentida, a través del recurso "el termómetro de las emociones".					
	Analiza la situación que le llevó a sentir una emoción de ira, tristeza, ansiedad o felicidad.					
<i>Comprensión de la emoción</i>	Explica verbalmente o de forma escrita el por qué siente una emoción.					
	Explica verbalmente qué sensaciones le originan una emoción.					
	Describe la decisión o las decisiones que tomó a consecuencia de la emoción percibida.					
	Plantea ideas o soluciones para resolver un conflicto.					
	Asume que su conducta puede tener efectos en otras personas.					
	Explica que los conflictos pueden provenir por parte de uno mismo como por parte del grupo.					
<i>Expresión de la emoción</i>	Explica alternativas de solución de conflictos.					
	Describe de manera oral o escrita cómo y por qué siente una emoción.					
	Expresa una emoción percibida con ayuda de dibujos, gráficos, escritos o de forma corporal.					
	Expresa la emoción percibida, a través de algún gesto hacia quienes le rodean (abrazos, caricias, besos y palabras).					

	Explica de manera oral cómo se siente, usando gestos, un tono de voz y palabras adecuadas, que no dañen a sus pares.					
	Explica lo que siente y por qué.					
	Pide disculpas, de forma verbal o con algún gesto elaborado por él mismo o ella misma.					
	Expresa cómo se siente frente a un evento que le haya causado cólera, tristeza, preocupación o alegría.					
	Dice lo que piensa y siente frente a un conflicto.					
<i>Autocontrol de la emoción</i>	Levanta su mano para poder participar cuando se le indique.					
	Espera con calma para participar en el turno que le corresponde.					
	Espera con calma la entrega de algún refuerzo dado por el adulto.					
	Escucha con atención la opinión, ideas y sentimientos de su grupo.					
	Demuestra una actitud de calma sin acudir a gritos, golpes o berrinches.					
	Demuestra una actitud de calma frente a la ira o la ansiedad con ayuda de técnicas como alejarse de una situación, contar hasta 10, respirar pausadamente, etc.					
	Demuestra una actitud de calma frente a la tristeza con ayuda de técnicas como desviar el pensamiento o respirar pausadamente.					
	Solicita ayuda al adulto o compañero para controlar su emoción frente a un conflicto.					
	Desarrolla una actividad, en base a instrucciones dadas.					
	Demuestra comportamientos acordes a las normas establecidas en el aula.					
<i>Automotivación</i>	Llega a acuerdos en grupo sin imponer su postura.					
	Plantea formas de cómo animarse frente a algún evento que le genere malestar.					
	Plantea metas personales que puedan ayudarlo a mejorar el control de su emoción.					
<u>Observaciones generales</u>						

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Obtenido de Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano: www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf
- Abarca, N., & Zañartu, P. (1993). *Autocontrol en la sala de clases: un aprendizaje posible*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Altimira, S. (21 de Febrero de 2011). *Los tres cerebros: reptiliano, límbico y neocórtex*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de Health Managing: <http://www.healthmanaging.com/blog/los-tres-cerebros-reptiliano-limbico-y-neocortex/>
- Azerrad, L. (2006). Pautas para el manejo. *Signo Educativo*, 34-36.
- Belaunde, L. (2012). *Diseños materiales e inmateriales: la patrimonización del Kené Shipibo-Konibo y de la Ayahuasca en el Perú*. Recuperado el 25 de Noviembre de 2014, de sitio web de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/29976/1/28715-128077-2-PB.pdf>
- Belmonte, C. (2007). *Emociones y cerebro*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de la Real Academia de Ciencias: <http://www.rac.es/ficheros/doc/00472.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014, de sitio web de Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., y otros. (2013). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Sevilla: DESCLÉE DE BROUWER.
- Blasco, J., Bueno, V., & Navarro, R. (2002). *Educación Emocional: propuestas para la tutoría*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de sitio web de Generalitat Valenciana: Conselleria D' Educació, Cultura I Esport: <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>
- California Childcare Health Program. (2006). *Desarrollo Social y Emocional de los niños*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de sitio web de UCSF: http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf
- Céspedes, A. (2000). Inteligencia Emocional: Bases neurológicas y ontogenéticas. *Paradigmas: revista psicológica de actualización profesional*, 117-126.
- Céspedes, N. (1992). Una escuela que afirma y recrea la vida. *Educando*, 22-23.
- Cowley, S. (2010). *Rebelión en el aula : claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Henao: Desclée de Brouwer.

- DITOE. (2007). *Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Primaria*. Recuperado el 31 de Octubre de 2014, de sitio web de DITOE: <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App43.PDF>
- Educación Chile. (s/f). *Didáctica socioconstructivista*. Obtenido de Educación Chile: <http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/propertyvalue-40147.html>
- Fernandes, F., Marín, F., & Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *LIBERABIT*, 217-226.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). *La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de sitio web de la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Frisancho, S. (2011). *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Fondo Editorial
- Frisancho, S. (19 de Octubre de 2013). *Prácticas culturales y juicios morales*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de Blog de Susana Frisancho: Desarrollo Humano, constructivismo y educación: <http://blog.pucp.edu.pe/item/179795/prcticas-culturales-y-juicios-morales>
- Gómez, J. (2007). What Do We Know About Creativity? *The Journal of Effective Teaching*, 31-43. Obtenido de http://www.uncw.edu/cte/et/articles/vol7_1/gomez.pdf
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web del Ministerio de Hacienda de Costa Rica: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/PracticalInteligEmocional.pdf
- Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Javier Vergara.
- Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En M. Mestre, & P. Fernández, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 189-2016). Ediciones Pirámide.
- Hernández, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*, 229-236. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743012>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de la Universidad Politécnica de Sinaloa: http://www.upsin.edu.mx/mec/digital/metod_invest.pdf
- INEI (2016). *Estadísticas de Seguridad Ciudadana*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web del INEI: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-n02_seguridad-ciudadana-oct2015-mar2016.pdf
- Ivcevic, Z., Hoffman, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014). *Artes, emociones y creatividad*. Obtenido de Fundación Botín: http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/Cap.%20Yale%20-FB.%202014%20Informe%20Creatividad%20ES-1.pdf

- John, M., & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. Recuperado el 22 de Junio de 2014, de sitio web de University of New Hampshire:
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1995andConstructionandReg.pdf
- Kapsoli, W. (2011). *José María Arguedas: Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.
- Laughlin, J. (1999). *Multiple Intelligences*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de VCCA Journal: Virginia Community Colleges Association:
<http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-fall99/i-42-laughlin.html>
- Lizama, M. (14 de Julio de 2014). *El arte debe cuestionar y aportar en la construcción de la realidad social*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de Facultad de Artes - Universidad de Chile:
<http://www.artes.uchile.cl/noticias/103132/entrevista-a-nuevo-rector-de-la-u-de-chile-dr-ennio-vivaldi>
- López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M., & Méndez-Fernández, V. (Julio-Diciembre de 2009). *El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web de Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609008>
- Manya, A. (2008). *Fuentes de presión laboral, dimensiones de personalidad y estrés laboral en profesores de educación especial de Lima Metropolitana*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de sitio web de Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología-USMP:
http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/22_16.pdf
- Mayer, J., & Salovey, P. (Octubre-Diciembre de 1993). *The Intelligence of Emotional Intelligence*. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de sitio web de University of New Hampshire:
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Recuperado el 26 de Junio de 2014, de sitio web de Mike Gosling:
<http://mikegosling.com/pdf/MSCEITDescription.pdf>
- Mestre, J., Guil, M. d., Brackett, M., & Salovey, P. (2008). *Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey*. Recuperado el 21 de Octubre de 2014, de sitio web de Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562855>
- Milla, C. (2003). *Grandes Educadores Peruanos*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014, de sitio web de Educación e Interculturalidad:
<http://educacioneinterculturalidaduch.blogspot.com/2012/05/grandes-educadores-peruanos.html>
- MIMP. (2016). *Resumen estadístico Femenino y Tentativas*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de MIMP:
http://www.mimp.gob.pe/portalmimp2014/index.php?option=com_content&view=article&id=1407&Itemid=431

- MINEDU. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Recuperado el 16 de Octubre de 2014, de sitio web de DITOE: <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App47.pdf>
- MINEDU. (2013). *Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web de Rutas del aprendizaje: <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- MINEDU. (2014). *Nuevas Rutas del Aprendizaje 2014*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web de Rutas del Aprendizaje: <http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
- MINSa. (2014). *Aprende Saludable*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2014, de sitio web del MINSa: <http://www.minsa.gob.pe/portada/Especiales/2014/aprende/index.html>
- Montoya, M. M. (2008). *I Foro de Debate: Educar en relación*. Recuperado el 18 de Octubre de 2014, de sitio web de Instituto de la Mujer-España: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/serieEducaNoSexista/docs/educarelacion.pdf>
- Mozaz, M., Mestre, J., & Vázquez. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre, & P. Fernández, *Manual de Inteligencia Emocional* (págs. 123-152). España: Ediciones Pirámide.
- MTD Training. (2010). *Emotional Intelligence*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de sitio web de Healthy Workplaces: <http://www.healthyworkplaces.info/wp-content/uploads/2012/10/emotional-intelligence.pdf>
- Perú.21. (2015). *Tres personas se suicidan al día en el Perú y el 70% lo hace por depresión*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Perú.21: <http://peru21.pe/actualidad/tres-personas-se-suicidan-al-dia-peru-y-70-lo-hace-depresion-2227864>
- Promsex. (2016). *Informe anual sobre derechos humanos de personas trans, lesbianas, gays y trans*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Promsex: <http://promsex.org/images/docs/Publicaciones/InformeTLGB2015al2016.pdf>
- Promsex. (2016). *Estudio Nacional sobre Clima Escolar en el Perú 2016*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2016, de sitio web de Promsex: <http://promsex.org/images/docs/Publicaciones/IAEPeruWebGlesen.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 15 de Noviembre de 2014, de sitio web de World Health Organization: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Ramos, M., Malpartida, G., Flores, M. d., Riversa, S., & Mallqui, M. (Mayo de 2012). *Prevención e Intervención Educativa frente al acoso entre estudiantes*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2014, de sitio web de la DITOE: http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/cartilla_bullying.pdf

http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_12/decisio12_saber10.pdf

Salazar, C. (1951). *Concepciones Básicas de la Pedagogía Peruana*. *Revista de la Facultad de Educación*, 1-6.

Salazar, O. ((s/f)). *Desarrollo del autocontrol en los niños*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de sitio web de la Universidad de Antioquía: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadMedicina/BibliotecaDiseno/Archivos/PublicacionesMedios/BoletinPrincipioActivo/63_desarrollo_del_autocontrol_en_los_ninos.pdf

Simmons, S. (1998). *Cómo medir la Inteligencia Emocional*. Madrid: EDAF.

Soldevilla, A., Filella, Gemma, Ribes, R., & Agulló, J. (2007). *Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria*. Recuperado el 28 de Junio de 2014, de sitio web de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conciencia.pdf>

Soler, L. (s/f). *Recolección, organización y análisis de la información*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2014, de sitio web de DPP : <http://dpp2012.files.wordpress.com/2012/07/d5-la-recoleccion-y-analisis-de-informacion-modo-de-compatibilidad.pdf>

TAE. (2013). *Qué es TAE Perú*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de TaePerú: <http://www.taeperu.org/>

Torres, R. (1986). *Repensando la Educación Popular*. *AUTOEDUCACIÓN*, 36-48.

Uribe, C. (Diciembre de 2011). *Ser docente e Inteligencia Emocional*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2014, de sitio web de Universidad Nacional de Amazonía Peruana: <http://www.unapiquitos.edu.pe/servicios/ieiunap/LA%20GOTA%20QUE%20CAMINA%2025A.pdf>

Wagensberg, J. (2003). *Ética científica*. Obtenido de Letras Libres: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/etica-cientifica>

Walker, J. (2002). *Manejo conductual: un enfoque práctico para educadores*. México D.F.: El Manual Moderno.

Wuarmayllu (Dirección). (2010). *Música*, Javier Lazo [Película].

**ENCUESTA PARA RECOGER OPINIONES Y
COMENTARIOS SOBRE LA CALIDAD DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE PLI**

<p>ENCUESTA IDENTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AUTOCONTROL DE EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS</p>
<p><u>Objetivo de la encuesta</u></p> <p>Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.</p>
<p><u>Datos del encuestado</u></p> <p>Centro de trabajo: Brigham Young Cargo que desempeña: Tutora de aula Grado en el que enseña: segundo de primaria Sexo: F Edad: 30</p>
<p><u>Instrucciones</u></p> <p>5. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas de la presente encuesta, y escriba sus comentarios donde se le solicite.</p> <p>6. La encuesta posee la siguiente escala de valoración: logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N).</p> <p>7. Marque con una “X” en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada.</p> <p>8. No hay límite de tiempo.</p>

Parte 1: Sobre las orientaciones para el autocontrol de las emociones

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
31. ¿Las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes? LP				X	
32. ¿Las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen, efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años? LP				x	
33. ¿Las condiciones dadas acerca del rol docente contribuyen a fomentar el autocontrol de emociones? LP					
34. ¿Las orientaciones dadas acerca del rol docente se ajustan a las demandas sobre el papel que debe desempeñar él y la docente en nuestro país? LP					
35. ¿Las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes? LP					

Me parecen pertinentes las intervenciones presentadas. Creo también que se debe enfatizar un poco sobre el trabajo de los límites en los niños (los límites se ven mencionados en las dinámicas donde se establecen reglas, mas no hay una orientación especial para trabajarlo).

Parte 2: Sobre las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula y a las disciplinas artísticas

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
36. ¿Las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años? LP					
37. ¿Las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años? LP					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 3: Sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
38. ¿Las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años? LP					
39. ¿Las capacidades resultan claras y suficientes? P					
40. ¿La actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?					
41. ¿La actitud a desarrollar para el taller es clara y suficiente?					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Una de las capacidades puede ser la toma de decisiones para aplicar la estrategia que cree más conveniente.

Parte 4: Sobre la metodología del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
42. ¿La metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes? LP					
43. ¿La metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones? LD					
44. ¿La metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo? LP					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Pienso que el termómetro de las emociones es más una estrategias de reconocimiento de las emociones que parte del monitoreo.

Parte 5: Sobre la estructura didáctica del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
45. ¿Los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones? LP					
46. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico? LP					
47. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística? LP					
48. ¿El momento llamado “sensibilización” contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje? LP					
49. ¿El momento llamado “construcción” facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje? LP					
50. ¿El momento “reflexión e integración” permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas? LP					
51. ¿Las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas? LP					
52. ¿La estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)? LP					
53. ¿El conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años? P					
54. ¿Las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas? LP					
55. ¿Los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante? LP					
56. ¿La distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan? LP					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

No estoy muy segura si algunos niños se sientan cómodos trabajando la dinámica del campesino, ya que involucra acercarse mucho al otro. Creo que si ha habido un trabajo previo puede lograrse.

Me parece que las sesiones son bastante reflexivas y en todo momento se ve el trabajo para el desarrollo de las capacidades planteadas. Son sesiones coherentes, progresivas y pertinentes.

Es importante que el tema de violencia sea vinculado con manejo de emociones, sin embargo sería interesante ver las otras concepciones de violencia.

Parte 6: Sobre la evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
57. ¿Las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones? LD					
58. ¿Las actividades de evaluación resultan suficientes para el logro del autocontrol de emociones? LD					
59. ¿Las actividades y recursos para el acompañamiento y seguimiento del estudiante son coherentes con las capacidades y actitudes que se desean lograr? LP					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas:

Parte final: Sobre la propuesta en general

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
60. ¿La propuesta en general favorece el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años? LP					

COMENTARIOS: le invitamos a registrar su opinión general en torno a la propuesta alcanzada.

Me parece que si, en las sesiones se trabaja todas las capacidades planteadas en la propuesta, Son actividades y estrategias apropiadas para la edad; además de ser bastante reflexivas y vinculantes a su contexto próximo.

Se recogen y sistematizan las experiencias vividas por ellos mismos para el análisis.

Pienso que hay algunas preguntas que podrían ser reformuladas y adecuadas para la edad de los niños, por ejemplo:

- ¿Qué podemos observar sobre cómo regulamos nuestras emociones?

No estoy muy segura si los niños logren entenderla.

PA1

ENCUESTA IDENTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AUTOCONTROL DE EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS	
<u>Objetivo de la encuesta</u>	
Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.	
<u>Datos del encuestado</u>	
Centro de trabajo: ... <u>INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ROSA - ABANCAY</u>	
Cargo que desempeña: ... <u>DOCENTE DE AULA</u>	
Grado en el que enseña: ... <u>SEGUNDO</u>	
Sexo: (V) <u>M</u>	
Edad: <u>52 AÑOS</u>	
<u>Instrucciones</u>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas de la presente encuesta, y escriba sus comentarios donde se le solicite. 2. La encuesta posee la siguiente escala de valoración: logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N). 3. Marque con una "X" en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada. 4. No hay límite de tiempo. 	

Parte 1: Sobre las orientaciones para el autocontrol de las emociones

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
1. ¿Las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes?	X				
2. ¿Las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen, efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				
3. ¿Las condiciones dadas acerca del rol docente contribuyen a fomentar el autocontrol de emociones?	X				
4. ¿Las orientaciones dadas acerca del rol docente se ajustan a las demandas sobre el papel que debe desempeñar el y la docente en nuestro país?		X			
5. ¿Las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

LAS CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES; ASÍ COMO LAS ORIENTACIONES Y ESTRATEGIAS PROPUESTAS INCLUYEN ASPECTOS INTERIOS (DEL PROFESOR) Y EXTERNOS (AULA/ENTORNO)

Parte 2: Sobre las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula y a las disciplinas artísticas

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
6. ¿Las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				
7. ¿Las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

CONVIENE INSERTAR ALGÚN PLAN DE AUTOCONTROL PERMANENTE Y NO SOLO DURANTE EL TALLER.

Parte 3: Sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
8. ¿Las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?	X				
9. ¿Las capacidades resultan claras y suficientes?	X				
10. ¿La actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?		X			
11. ¿La actitud a desarrollar para el taller es clara y suficiente?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

SE SUGIERE UTILIZAR TERMINOLOGÍA UNIFORME & CAPACIDADES / FINALIDAD ...

Parte 4: Sobre la metodología del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
12. ¿La metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes?	X				
13. ¿La metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones?	X				
14. ¿La metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

SE BUSCA EN TODO MOMENTO LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA Y REFLEXIVA.

Parte 5: Sobre la estructura didáctica del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
15. ¿Los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones?	X				
16. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico?	X				
17. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística?		X			
18. ¿El momento llamado "sensibilización" contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje?		X			
19. ¿El momento llamado "construcción" facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje?	X				
20. ¿El momento "reflexión e integración" permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas?		X			
21. ¿Las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas?		X			
22. ¿La estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)?	X				
23. ¿El conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años?		X			
24. ¿Las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas?	X				
25. ¿Los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante?	X				
26. ¿La distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

EL TIEMPO ASIGNADO MUCHAS VECES PUEDE SER INSUFICIENTE DEBIDO AL PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS ABIERTAS QUE REQUEREN LA PARTICIPACIÓN DE LA MAYORÍA DE NIÑOS.

Parte 6: Sobre la evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
27. ¿Las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones?	X				
28. ¿Las actividades de evaluación resultan suficientes para el logro del autocontrol de emociones?	X				
29. ¿Las actividades y recursos para el acompañamiento y seguimiento del estudiante son coherentes con las capacidades y actitudes que se desean lograr?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas:

LA FICHA DE OBSERVACIÓN FINAL PARA EL AUTOCONTROL ME PARECE
QUE ES EL COMPLEMENTO IDEAL PARA NO DEJAR LO APRENDIDO SOLO EN
EL PAUER.

Parte final: Sobre la propuesta en general

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
30. ¿La propuesta en general favorece el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar su opinión general en torno a la propuesta alcanzada.

DEFINITIVAMENTE, ES UN MATERIAL QUE NOS PUEDE AYUDAR A FAVORECER EL
AUTOCONTROL. ESTE SE PUEDE ADAPTAR PARA OTROS GRADOS y CICLOS.

PAZ

ENCUESTA
IDENTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AUTOCONTROL DE EMOCIONES
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS

Objetivo de la encuesta

Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.

Datos del encuestado

Centro de trabajo: ...I. E. P. AMÉRICA.....
 Cargo que desempeña: ...DOCENTE.....
 Grado en el que enseña: ...SEGUNDO.....
 Sexo: M, F
 Edad: 32....

Instrucciones

1. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas de la presente encuesta, y escriba sus comentarios donde se le solicite.
2. La encuesta posee la siguiente escala de valoración: logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N).
3. Marque con una "X" en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada.
4. No hay límite de tiempo.

Parte 1: Sobre las orientaciones para el autocontrol de las emociones

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
1. ¿Las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes?		X			
2. ¿Las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen, efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				
3. ¿Las condiciones dadas acerca del rol docente contribuyen a fomentar el autocontrol de emociones?	X				
4. ¿Las orientaciones dadas acerca del rol docente se ajustan a las demandas sobre el papel que debe desempeñar el y la docente en nuestro país?	X				
5. ¿Las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

CREO CONVENIENTE QUE EL MANEJO CONSTRUCTIVO DE LAS EMOCIONES ES FUNDAMENTAL EN LAS ESCUELAS EN NIÑOS MATERIA DE ESTUDIO POR QUE EN ESTA EDAD EL NIÑO (A) INICIA A FORTALECER SU PERSONALIDAD

Parte 2: Sobre las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula y a las disciplinas artísticas

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
6. ¿Las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?		X			
7. ¿Las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 3: Sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
8. ¿Las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?		X			
9. ¿Las capacidades resultan claras y suficientes?	X				
10. ¿La actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?		X			
11. ¿La actitud a desarrollar para el taller es clara y suficiente?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 4: Sobre la metodología del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
12. ¿La metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes?	X				
13. ¿La metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones?	X				
14. ¿La metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 5: Sobre la estructura didáctica del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
15. ¿Los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones?		X			
16. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico?	X				
17. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística?	X				
18. ¿El momento llamado “sensibilización” contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje?	X				
19. ¿El momento llamado “construcción” facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje?		X			
20. ¿El momento “reflexión e integración” permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas?					
21. ¿Las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas?	X				
22. ¿La estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)?	X				
23. ¿El conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años?		X			
24. ¿Las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas?		X			
25. ¿Los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante?	X				
26. ¿La distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Parte 6: Sobre la evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
27. ¿Las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones?	X				
28. ¿Las actividades de evaluación resultan suficientes para el logro del autocontrol de emociones?		X			
29. ¿Las actividades y recursos para el acompañamiento y seguimiento del estudiante son coherentes con las capacidades y actitudes que se desean lograr?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas:

Parte final: Sobre la propuesta en general

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
30. ¿La propuesta en general favorece el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar su opinión general en torno a la propuesta alcanzada.

CREO BUSCAR NUEVOS ESPACIOS, FORMAS, MEDIOS, METODOS PARA MEJORAR EL PROCESO DEL MANEJO CONSTRUCTIVO DE NUESTRAS EMOCIONES Y POR EL AUTOCONTROL DE LOS ALUMNOS ES DE VITAL IMPORTANCIA POR QUE CONLLEVA A QUE LOS ESTUDIANTES DESARROLLEN Y SE ENFOCEN EN COMPETENCIAS Y CAPACIDADES QUE A LA POSTRE LE SERIRAN PARA INTEGRARSE A LA SOCIEDAD. FELICIDADES SIGUE ADELANTE. GRACIAS.

↓
integración social.

PA3

ENCUESTA
IDENTIFICACIÓN DE OPINIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AUTOCONTROL DE EMOCIONES
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 6 Y 7 AÑOS

Objetivo de la encuesta

Identificar las opiniones y recomendaciones de especialistas de Educación Primaria acerca de la calidad académica y pedagógica de la propuesta didáctica para el autocontrol en las niñas y los niños de 6 y 7 años de edad.

Datos del encuestado

Centro de trabajo: *Tanfunicum chin*
 Cargo que desempeña: *docente*
 Grado en el que enseña: *1er grado*
 Sexo: (V) (M)
 Edad: *39*.....

Instrucciones

1. A partir de la revisión y análisis de la propuesta presentada, lea y responda con sinceridad cada una de las preguntas de la presente encuesta, y escriba sus comentarios donde se le solicite.
2. La encuesta posee la siguiente escala de valoración: logro destacado (LD), logro previsto (LP), en proceso (P), en inicio (I) y no trabajado (N).
3. Marque con una "X" en una de las escalas, según su apreciación, considerando la revisión realizada.
4. No hay límite de tiempo.

Parte 1: Sobre las orientaciones para el autocontrol de las emociones

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
1. ¿Las características y condiciones para el fomento del autocontrol de emociones en la dinámica de la escuela son claras y pertinentes?		X			
2. ¿Las características y condiciones para la dinámica en el aula contribuyen, efectivamente, al fomento del desarrollo del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?		X			
3. ¿Las condiciones dadas acerca del rol docente contribuyen a fomentar el autocontrol de emociones?			X		
4. ¿Las orientaciones dadas acerca del rol docente se ajustan a las demandas sobre el papel que debe desempeñar el y la docente en nuestro país?			X		
5. ¿Las estrategias brindadas para el bienestar y regulación emocional del docente en sí mismo y en el aula, resultan significativas y pertinentes?			X		

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

El rol del docente es importante ya que siempre debe evaluar todo tipo de reacciones, a veces terminamos reprimiendo algunas emociones y pretendemos controladas

Parte 2: Sobre las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula y a las disciplinas artísticas

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
6. ¿Las estrategias didácticas en torno a la dinámica del aula permiten fomentar el autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?		X			
7. ¿Las estrategias didácticas vinculadas a algunas disciplinas artísticas son significativas y convenientes para el desarrollo del autocontrol de emociones en niñas y niños de 6 y 7 años?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Expresar abiertamente y de manera adecuada nuestras emociones nos ayuda a relacionarnos mejor

Parte 3: Sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en el taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
8. ¿Las capacidades planteadas para el taller apuntan de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?		X			
9. ¿Las capacidades resultan claras y suficientes?	X				
10. ¿La actitud planteada para el taller apunta de forma coherente al desarrollo del autocontrol de emociones en estudiantes de 6 y 7 años?	X				
11. ¿La actitud a desarrollar para el taller es clara y suficiente?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Es muy importante lograr que el niño piense, desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo

Parte 4: Sobre la metodología del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
12. ¿La metodología propuesta para el taller promueve el diálogo y la reflexión de los y las estudiantes?	X				
13. ¿La metodología descrita estimula el espíritu crítico de los y las estudiantes sobre su propio proceso de autocontrol de emociones?	X				
14. ¿La metodología descrita promueve la vivencia de experiencias significativas vinculadas a la expresión artística, a través del movimiento y el cuerpo?	X				

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

Es muy importante al término de cada sesión escuchar sus sentires (yo me siento...)

Parte 5: Sobre la estructura didáctica del taller

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
15. ¿Los tres momentos considerados para las sesiones de clase garantizan un aprendizaje progresivo en el autocontrol de emociones?					
16. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje dialógico, reflexivo y crítico?	X				
17. ¿Los tres momentos de las sesiones de clase promueven un aprendizaje vivencial vinculado a la expresión artística?		X			
18. ¿El momento llamado "sensibilización" contribuye al recojo de saberes previos o a la generación de ideas necesarias para el aprendizaje?		X			
19. ¿El momento llamado "construcción" facilita la experimentación, la vivencia y la construcción de ideas para el aprendizaje?	X				
20. ¿El momento "reflexión e integración" permite la consolidación e integración de las capacidades y actitudes previstas?			X		
21. ¿Las sesiones guardan articulación y coherencia entre sí, favoreciendo el logro de las capacidades y actitudes previstas?	X				
22. ¿La estructura de cada sesión de aprendizaje ofrece la información necesaria para generar el aprendizaje (finalidad, momentos, secuencia didáctica, tiempo y recursos)?	X				
23. ¿El conjunto de sesiones es pertinente de acuerdo al desarrollo cognitivo y emocional de niños y niñas entre los 6 y 7 años?	X				
24. ¿Las actividades didácticas propuestas son convenientes a la naturaleza de cada momento de las sesiones planteadas?					
25. ¿Los recursos presentados en las sesiones de aprendizaje estimulan el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante?	X				
26. ¿La distribución del tiempo en cada momento de las sesiones planteadas es adecuada, según la naturaleza de las actividades que se detallan?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas.

El cierre de una sesión permite a los estudiantes que transfieran lo aprendida: ejecución de tarea

Parte 6: Sobre la evaluación, monitoreo y acompañamiento del aprendizaje

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
27. ¿Las acciones del momento de reflexión e integración proponen una mirada reflexiva y contribuyen al logro progresivo del autocontrol de emociones?		X			
28. ¿Las actividades de evaluación resultan suficientes para el logro del autocontrol de emociones?		X			
29. ¿Las actividades y recursos para el acompañamiento y seguimiento del estudiante son coherentes con las capacidades y actitudes que se desean lograr?		X			

COMENTARIOS: le invitamos a registrar algún comentario sobre esta parte en las siguientes líneas:

Parte final: Sobre la propuesta en general

ÍTEM	Valoración				
	LD	LP	P	I	N
30. ¿La propuesta en general favorece el fomento del autocontrol en niñas y niños de 6 y 7 años?			<input checked="" type="checkbox"/>		

COMENTARIOS: le invitamos a registrar su opinión general en torno a la propuesta alcanzada.
