



Trabajo Final de Grado  
Monografía

Educación Emocional: Un nuevo paradigma en Educación Inicial.

Estudiante: Florencia Hernández

CI: 4.835.450-2

Tutor: Mag. Lic. en Psicología Darío de León.

Montevideo, julio 2015.

Nos enseñaron a hablar, a leer, a escribir, nos enseñaron cálculos algebraicos ¿Y quién nos enseña que ser feliz es importante para la vida?

Hay un elemento despótico: se usa la escuela para domesticar. Tenemos que usar la educación para formar seres completos. No se educa para ser feliz.

Si se calculara el precio de la infelicidad que se crea, se vería lo antieconómica que es nuestra educación.

Las cosas verdaderas se aprenden por amor al aprender, por amor a la verdad, por deseo de saber. No por la obligación de las calificaciones.

La educación se convierte en una herramienta para convertirnos en factores de producción idiotizados, adaptables a lo que el sistema quiera.

La educación debería estar orientada para seres tri-cerebrados, no ocuparse solo del conocimiento, de lo externo, sino también de lo interno.

No hay que frustrar tanto a los niños. Abandonar esa aberrante idea de que “la letra con sangre entra”.

La educación está sujeta a un paradigma racionalista. Es por ese motivo que la gente no sabe lo que siente, ni siente lo que piensa.

Cuando se dice que educar es enseñar a leer y a escribir se están confundiendo los medios con el fin.

El fin de la educación debería ser el desarrollo de las personas y de su mente. No solo aprender libros, sino aprender de las fuerzas vivas.

No hay que vender certezas, ni dogmas. Hay que despertar al buscador interior. Lo importante es el camino, el proceso de conciencia.

El fin de la educación es conseguir que las personas llegemos a ser lo que somos, pero la educación impone a una manera de ser.

El problema radica que se educa para fabricar trabajadores, y no se presta atención en educar para la vida.

La educación solo se enfoca en el plano racionalista, es por ese motivo que hemos creado un sistema que nos denigra.

La crisis de la educación, no es la crisis de los estudiantes. Los estudiantes no tienen la culpa que un sistema enajenante los contamine.

Uno tiene que querer a su niño interior. La educación tradicional no ayuda a quererlo, sino a reprimirlo y enfermarlo.

El mundo está en una crisis profunda porque no tenemos una educación para el desarrollo de la conciencia.

Al sistema le conviene que uno no esté en contacto consigo mismo, ni que piense por sí mismo, porque así la manipulación predomina.

La educación debería liderar el cambio, pero es una institución obsoleta y fosilizada.

CLAUDIO NARANJO

## INDICE

<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>Delimitación del Problema</b>	<b>5</b>
<b>1.-Paradigma educativo actual</b>	
<b>1.1-Fines y funciones de la educación formal</b>	<b>6</b>
<b>1.2-Educación e Institución Educativa en la actualidad: análisis de sus debilidades.</b>	<b>10</b>
<b>1.3-Acercándonos a un nuevo paradigma.</b>	<b>12</b>
<b>2.-Paradigma emocional.</b>	<b>13</b>
<b>2.1-Emociones: Concepto, componentes, funciones y clasificación.</b>	<b>14</b>
<b>2.2-Inteligencia Emocional.</b>	<b>16</b>
<b>2.3-Educación emocional: antecedentes y definición</b>	<b>18</b>
<b>2.4-Competencia emocional y Competencia social</b>	<b>21</b>
<b>3.-Desarrollo</b>	
<b>3.1-Generalidades y concepto.</b>	<b>22</b>
<b>3.2-Desarrollo Integral Infantil</b>	<b>24</b>
<b>4.-Educación Emocional: Un nuevo paradigma en Educación Inicial.</b>	
<b>4.1-¿Puede hoy día nuestro sistema educativo dar cuenta de una formación integral de los niños, niñas en primera infancia y en educación inicial?</b>	<b>27</b>

<b>4.2-¿La Educación Emocional se configura como nuevo paradigma educativo o se presenta como opción didáctica complementaria en el proceso de enseñanza aprendizaje?</b>	<b>31</b>
<b>Una opción didáctica que trasciende los paradigmas...</b>	<b>33</b>
<b>4.3-Qué aporta éste nuevo paradigma emocional enmarcado en la educación inicial, dentro de la educación formal?</b>	<b>34</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>36</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>38</b>

## **Resumen**

Históricamente la educación tradicional ha valorado más el aspecto cognitivo del aprendizaje que las emociones, sin tener presente que ambos aspectos son necesarios para el desarrollo integral de los sujetos. Sin embargo, en el siglo XXI, ésta valoración centrada en el modelo de una inteligencia que se rige por lo cognitivo ha entrado en crisis, comenzando a generarse movimientos que se van a ir acercando más, hacia la construcción de la educación de las emociones.

La Educación Emocional se concibe durante todo el ciclo vital, y como un proceso permanente y continuo, que apunta a desarrollar las competencias emocionales, teniendo como objetivo el desarrollo integral y el bienestar social e individual de niños y niñas (Bisquerra, 2003).

En definitiva la educación emocional no se propone sustituir la razón por la emoción, sino cambiar el modelo de pensamiento-acción tradicional, por un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento-acción más armónico con la naturaleza humana. Es por ello, que la educación emocional persigue a la adquisición de las habilidades de vida en los educandos. (Abarca, 2003)

## **Introducción**

El sujeto en la actualidad, al encontrarse sometido a diversos estímulos que el medio propone; se vuelve velocista en el devenir. Por lo que aparecen nuevas configuraciones subjetivas.

Como resultado se dan diversas transformaciones a nivel social que son reflejo de la transformación de los sujetos a nivel individual y a su vez a nivel de las relaciones interpersonales. Se forman así nuevas redes vinculares, niños y niñas que conviven y se entremezclan con los restos de la modernidad y este nuevo y líquido mundo de la hipermodernidad de Bauman (2004), donde no queda espacio ni tiempo para sentir.

En este sentido, las instituciones educativas han quedado enquistadas en esta modernidad, manteniendo una estructura, que hoy está en crisis. Cabe destacar que las mismas tienen un rol fundamental, siendo la base de construcción de la sociedad como partícipe en la cimentación de la identidad y garante cultural y de derechos. (INEEd, 2014)

La siguiente producción busca realizar un aporte al ámbito de la educación Inicial, teniendo como objetivo conocer y reflexionar acerca del sistema educativo que hoy día circunscribe la infancia, proponiendo una visión desde un paradigma alternativo al actual, el Paradigma Emocional.

Para esto se realizó una búsqueda bibliográfica, se investigó y seleccionó información dirigida a la comprensión de la temática, buscando diferentes aportes y puntos de vista. La información a la que se accedió fue variada y numerosa, pero fueron muy pocos los artículos y bibliografía que se encontraron en referencia a la temática en primera infancia, lo que se presentó como un desafío.

El trabajo monográfico se divide en cuatro ejes, que apuntan a la comprensión de la pertinencia del paradigma emocional en la educación inicial. En el primer eje de la recopilación se hace una pequeña revisión histórica y una puesta a punto de nuestro sistema educativo formal y del origen de la Educación Inicial en Uruguay, reflexionando en torno a su evolución hasta el momento actual y de la educación conceptualizada desde la integralidad. En el segundo eje, se trabaja acerca de los fundamentos y el surgimiento de la Educación emocional y el constructo de Inteligencia Emocional, haciendo foco en las competencias emocionales y las competencias sociales, que son los aspectos que toman más relevancia al momento de pensar en la etapa evolutiva. En un tercer eje se conceptualiza el desarrollo infantil y desarrollo integral, entendiendo a la primera infancia como un proceso de desarrollo fundamental para todos los sujetos. Y el cuarto eje, es una articulación de los ejes anteriores, basado en tres preguntas que transversalizan el trabajo monográfico.

### **Delimitación del Problema**

Desde el presente trabajo referimos a la educación como derecho humano, que habilita al desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas desde el momento de su nacimiento. Entendemos al niño como persona activa, aprehendiente, gestora de su propio desarrollo y participe protagónico de su construcción como sujeto de derecho.

Asumiendo el rol fundamental de la Institución Educativa en este proceso, sin dejar de considerar e incluir los demás factores y actores que participan del mismo.

En ésta monografía se abordará a la educación emocional como nuevo paradigma en la educación formal, haciendo hincapié en la importancia que la misma toma en la

primera infancia, centrándonos en la Educación Inicial. Se entiende a la educación como una educación integral que potencie todas las habilidades que los niños y niñas necesitan para desarrollarse personal y colectivamente, desde un formato educativo que abarque todas las dimensiones humanas que se despliegan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Puede hoy día nuestro sistema educativo dar cuenta de una formación integral de los niños, niñas en primera infancia y educación inicial? ¿La educación emocional se configura como nuevo paradigma educativo o se presenta como opción didáctica complementaria en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué aporta éste nuevo paradigma emocional enmarcado en la educación inicial, dentro de la educación formal?

## **1.- Paradigma educativo actual**

### **1.1- Fines y funciones de la educación formal**

Al momento de hablar de Educación Formal es pertinente definir y contextualizar sus inicios, ya que como se verá, los fines y funciones se encuentran enmarcados y determinados por las características históricas, sociales y culturales del contexto. También es necesario plantear un panorama general de la Educación en el Uruguay y específicamente de la Educación Inicial, debido a que se plantea como marco de fondo del presente trabajo.

La escuela en sus comienzos (siglo XIX), surge de la mano de la conformación del Estado como Estado Nación y como forma institucionalizada e institucionalizadora que corrige a través de sus prácticas a aquellos considerados bárbaros y sus conductas “desviadas” para la cultura reinante de la época. Así los sujetos van adecuándose a las necesidades de éste nuevo Estado que nacía.

Desde sus inicios la escuela corrige, amolda, condicionando a los sujetos a adaptarse y responder a una forma de convivencia social que es establecida desde el sistema socio-político dominante. Tomando como importante y relevante, para la misma, formar individuos que respondan a las necesidades de ese tiempo y de su sistema social, cultural, económico y político (MEC, 2014). La educación, enmarcada en la escuela se ha ido transformando y ha ido cambiando acorde a los procesos y

momentos socio – culturales que la van determinando y explicando, tomando gran relevancia e importancia, la escuela y sobre todo la escuela pública, con la reforma Vareliana. La misma sigue aún teniendo vigencia ya que se siguen sosteniendo sus principales principios como son, la gratuidad, laicidad y la obligatoriedad. De todas formas, la escuela y por tanto la educación han ido cambiando a lo largo de los años, transformando sus prácticas y discursos. Estando influida y atravesada, como toda institución, por los cambios y procesos sociales en los que está inmersa que han ido influyendo en los fines y cometidos que se propone la educación.

Hoy día, la educación se rige bajo la Ley General de Educación (Ley N° 18437 del 12 de diciembre de 2008), que establece el concepto de educación, partiendo de una lógica enmarcada en los Derechos Humanos y plantea que la misma debe orientar la

búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, la recreación, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores para el desarrollo sostenible, la tolerancia, la vigencia de los derechos humanos, la paz y comprensión entre las naciones (Anexo Ley 18.437, 2009).

La escuela tiene el cometido de brindar una educación integral (término al que más adelante se hará referencia para su profundización) que ayude a niños y niñas al desarrollo de todas sus potencialidades.

Retomando entonces los fines y funciones de la educación, es pertinente hacer referencia al estado y el impulso histórico que éste ha tenido en cuanto a políticas públicas educativas. Pudiéndose realizar un breve recorrido histórico de algunas de ellas, que hacen referencia a la primera infancia. (MEC, 2014)

La escuela, por el rol social que tiene y por su tarea misma de educar, es por privilegio el lugar que permite a niños y niñas desarrollar sus habilidades, socializar y poner en práctica sus saberes, entre otros. Las instituciones educativas adquieren gran importancia como agente socializador después de la familia, y es encargada de transmitir normas sociales, valores, espacios de interacción con pares, entre otros, que hacen al proceso de socialización de los sujetos. Cuando hablamos de proceso de socialización, cabe aclarar que se toma como referencia el término, desde la postura de Juan Carlos Carrasco, considerando al proceso de socialización como

“el marco o cauce del desarrollo global donde discurren el desarrollo afectivo sexual, el desarrollo cognitivo-intelectual, etc. (...) Es una suerte de enlazamiento continuo de dos dinámicas procesuales indisolubles y en constante dialógica: la individuación, que construye una identidad psíquica y la socialización que construye el ser social y también la identidad colectiva” (Amorín, 2008, p. 75)

La Educación Inicial, nace en la historia posteriormente a la educación primaria, en base al lugar y la importancia que la infancia ha ido alcanzando en la historia y se vuelve poco a poco una demanda y una necesidad para asegurar a niños y niñas la integridad de sus derechos.

“Esto exige mirar a niños y niñas pequeños, no como proyectos de persona, a los que hay que formar, enseñar, moldear, llenar, sino como personas activas protagonistas de su propio desarrollo, sujeto aprendiente, que tiene sus propios intereses y formas de actuación, al que hay que escuchar para favorecer su máxima capacidad de descubrir y relacionarse con el mundo” (Etchebere et. al, 2008, p.82)

Por lo antes mencionado, la Educación Inicial asume un rol fundamental como agente facilitador y generador de ambientes que optimicen las potencialidades de los niños y niñas.

La importancia y la continuidad que las políticas educativas dirigidas a la primera infancia tienen en éste último tiempo, decantan la necesidad de que la mismas se repiensen aplicadas al y desde el contexto actual, analizando a partir de allí los discursos, procurando respuestas a nuevas demandas e interrogantes que hacen hoy a la educación inicial. El proceso de creciente expansión y consolidación en el cual se encuentra inmersa la Educación Inicial del Uruguay ocurre en tiempo presente, pero está precedido de pensamientos y de acciones que nos ubican entre los pioneros de la educación inicial latinoamericana (Ivaldi, 2010)

La educación inicial data de un largo recorrido en el tiempo, en el caso de Uruguay, surgiendo en sus inicios con un corte asistencialista. Buscando generar un punto de partida para un trayecto que se concibe de más largo alcance se toman en cuenta los siguientes hechos, las primeras definiciones ideológicas con respecto a la Educación Inicial, de la mano de Varela y con su escrito de “La Educación del Pueblo” en 1874 y la figura de Enriqueta Compte y Riqué, quien funda en 1892 el primer Jardín de Infantes en Montevideo y que pasa a ser el primero de Latinoamérica, institución exclusiva para niños de tres a seis años, que se inserta en nuestro sistema de educación pública, cobrando gran trascendencia en la sociedad y en la educación de

la época y que todavía deja huellas. En un período aproximado de 25 -30 años, el Estado uruguayo tomó una serie de iniciativas en relación a sus políticas de infancia, que acompañaron el proceso expansivo de la educación primaria, teniendo en cuenta la relación que existe entre la historia de la infancia y la historia de las instituciones que se hacen cargo de la misma, tomando en cuenta la educación en primera infancia desde sus inicios postulados como: el derecho de niños y niñas a una educación ajustada a sus necesidades, revalorización de la primera infancia como etapa fundamental durante el desarrollo, consideración de la educación como proceso de formación integral, importancia del rol familiar en la educación inicial, el valor de la existencia de una educación de calidad y que llegue a todos los niños y niñas del territorio, sobre todo los más vulnerables, entre otros postulados. (Ivaldi, 2010).

Estos aportes que surgen con los precursores de la Educación Inicial, conforman un conjunto de ideas centrales que mantienen vigencia al día de hoy. La Educación en la primera infancia toma relevancia y es así que se establece mediante la Ley General de Educación 18.347, del año 2008 a la Educación Inicial, enmarcada desde los 3 años a los 5 años de edad. Se priorizan cometidos tales como el desarrollo afectivo, social y motriz, inclusión social desde una educación integral, el conocimiento de si mismo, del entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural (Anexo Ley 18437,2009; Ivaldi, 2010).

La Ley establece como fines de la política educativa los siguientes puntos:

- Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.
- Procurar que los habitantes logren una educación que les permita un desarrollo integral relacionado con: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos.
- Formar personas reflexivas, autónomas y solidarias.
- Fomentar diferentes formas de expresión y estimular la creatividad.
- Integrar el trabajo como componente del proceso educativo.
- La promoción de la cooperación internacional como contribución a los fines establecidos.

En consonancia con lo que se viene planteando, y en referencia a la educación enmarcada y conceptualizada desde un enfoque de derechos, la Convención de los Derechos del Niño, sostiene que la educación es un derecho que se debe concebir en igualdad de condiciones y que la misma debe apuntar a desarrollar de forma integral el potencial de niños y niñas.

La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la educación es más una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permitan al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad (IIN, observación general N°1,2001, p.10)

Esto implica no solo una mirada integral y ética sobre los modelos educativos, prácticas del educador y las instituciones, sino que apunta a la gestión por parte del Estado (quién es el garante de que éstos derechos se cumplan) y la participación de los distintos actores en la creación de Políticas Públicas y más precisamente Políticas Educativas, que sustenten prácticas reales en torno a la educación como derecho en la primera infancia. La mirada integral entendiéndola desde la mirada de un “todo”, pero que a su vez pueda diferenciar y reconocer los contrastes que hacen a la infancia y a la educación, formando una red compleja que forja el resultado final, más que la suma de sus partes. Hoy en día, la Primera Infancia está conquistando un lugar de relevancia en programas y proyectos institucionales, así como también a cobrado importancia en el diseño y accionar de las Políticas Públicas. (Ivaldi, 2010; INNEd, 2014)

## **1.2- Educación e Institución Educativa en la actualidad: análisis de sus debilidades.**

Son múltiples los factores por los que hoy la educación presenta debilidades y se encuentra en el eje de discusión a nivel regional y global. A pesar de los grandes avances que se han tenido en temas de educación, hoy se puede observar una crisis de la misma, crisis que se refleja en las aulas, en el desgaste docente, en el “rendimiento” y la motivación por el aprendizaje de los estudiantes, en la calidad de la educación, en las instituciones educativas, en la sociedad. Es así, que organizaciones como la OMS (Organización Mundial de la Salud), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura), INEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en Uruguay comienzan a definir la necesidad de un cambio, un cambio que profundice verdaderamente en lo educativo y en la escuela, que genere más que atender el síntoma, ir a la raíz del problema. La educación, es parte de nuestra cultura, y también es el reflejo de ella, por lo tanto implica leerla en su contexto y en su tiempo histórico.

Existe un importante grado de acuerdo respecto a la necesidad de un cambio de fondo en el sistema educativo. Hay diferencias en cuanto al diagnóstico de la situación y en cuanto a cuáles son los problemas principales. Pero, más allá de ellas, existe la visión, tanto en el gobierno como en la oposición, en las autoridades educativas, en los sindicatos y en buena parte de los actores sociales, respecto a que la educación necesita cambios de fondo, que vayan más allá de las políticas concretas impulsadas por una administración y que transformen aspectos de la estructura sobre la cual está organizado el sistema educativo. (INEEd, 2014, p.4)

El informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, que realiza el INEEEd, plantea dificultades a nivel interno de la educación, a grandes rasgos se cuestiona la calidad de la educación hoy, la desafiliación, la desmotivación de los estudiantes, el desgaste docente, las formas de evaluación, entre otras y dificultades a nivel externo, por ejemplo el apoyo de la familia, la necesidad de muchos estudiantes de trabajar, las distintas políticas en educación a largo plazo, entre otras. En resumen, como eje de la insuficiencia de los logros educativos. Más allá de los avances registrados, persisten problemas tanto en materia de finalización de ciclos como en cuanto al acceso a saberes y capacidades relevantes (INEEd, 2014).

En éste mismo informe, se enfatiza en que uno de los principales agentes educativos con los que se debe trabajar son los docentes. Ya que son quienes estructuran y dan forma al desarrollo dentro del aula. Sin embargo, no se puede desconocer que un factor a considerar hoy en día son los docentes que no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar las nuevas realidades que los niños y niñas traen al centro educativo, siendo varios los factores que influyen en la tarea.

Las políticas educativas en la próxima década deberían tener como eje principal y estructurante la reforma de las condiciones de trabajo de los docentes. Este será el cuello de botella que condicionará el impacto y la efectividad de los intentos de transformación de la educación. (INEEd, 2014, p.4).

En consonancia con éste planteo, Inés Aguerrondo (1993), sugiere que la organización en la propuesta sobre la enseñanza, requiere en primer lugar la intervención didáctica, de lo que sucede en el aula, entendiendo a la misma como uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, dado que allí se juega la transmisión y generación del conocimiento. Plantea en segundo lugar, que la organización de la propuesta de enseñanza abarca decisiones sobre los procesos pedagógicos a nivel institucional, por ejemplo, de la convivencia y la conducta, de las normas y de los

modelos de evaluación. Fenómenos sociales éstos, que están establecidos, y que comportan las prácticas y articulan la instancia del aula y la institución.

La UNESCO plantea en su informe sobre la educación para el siglo XXI, que el contexto social y mundial en el que se encuentra la educación, invita hoy a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la misma. Para que esto se lleve a cabo es necesario adquirir herramientas que permitan comprender al otro en su particularidad y al mundo en su curso caótico. Lo que indispensablemente conlleva a comprenderse a sí mismo, guiados por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica. (Delors, 1996)

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo. (Delors, 1996, p. 31)

### **1.3- Acercándonos a un nuevo paradigma.**

En lo que respecta al eje central del presente trabajo (la Educación Emocional) cabe destacar que muchas de las propuestas en cuanto a las debilidades que hoy día sufre la educación, tienen que ver con la temática, ya que estas organizaciones antes nombradas, hacen hincapié en la necesidad de una educación de los valores, de las habilidades para la vida, del uso de los espacios recreativos de los centros educativos, de la necesidad de sacar a la educación de las paredes de la escuela, de la convivencia, de la educación para la paz, del conocimiento de sí mismo y del otro, etc. De desmitificar la única importancia de lo cognitivo y de la inteligencia como reflejo de un coeficiente intelectual, en otras palabras, podría pensarse darle más relevancia a la inteligencia emocional y a la educación de las emociones. Pensar en una educación integral, que articule los agentes de la educación, como docentes, familia e institución, dentro de los que fluctúan los distintos puntos de vista en lo que respecta a los fines que tiene y/o debe tener la escuela, pero también la comunidad y las autoridades políticas. Aunque aún queda un arduo camino por recorrer.

Los docentes delimitan una separación muy estricta entre el centro como lugar para “ir a aprender contenidos” y el centro como “espacio de encuentro”. Afirman creer necesaria una educación integral que implicaría la formación para la convivencia, la construcción de ciudadanía y la inserción cultural y social, pero por otra parte plantean que muchas veces tienen que ocupar su tiempo en educar a los estudiantes en “valores” que no traen de la casa y que eso les “quita” tiempo para enseñar contenidos académicos (...) Consideran que los aspectos vinculados a la socialización deberían venir resueltos desde el hogar y constituyen un obstáculo a la labor “educativa” (concebida como enseñanza de contenidos) (INNE, 2014, p. 26).

En este sentido entonces, las prácticas educativas que se lleven adelante van a ser el eje de construcción de los sujetos, cambiando e innovando a la escuela y la educación. Crear el cambio es innovar en forma sistemática, es generar la mentalidad de que el cambio es una oportunidad. (Cañequé, 2008)

## **2. Paradigma emocional.**

Para hablar de Educación Emocional, es importante definir antes conceptos como el de Emoción y el de Inteligencia Emocional, ya que es el marco teórico conceptual desde dónde se va a desarrollar éste paradigma emocional.

Cuando se habla de paradigma, se habla desde la concepción de complejidad establecida por Edgar Morín, y partiendo de la base, como él mismo trae, de que la complejidad es una palabra problema y no una solución, lo que nos exige por lo tanto, partir desde el cuestionamiento y no desde verdades absolutas o preestablecidas. Significa revolucionar conceptos, estructuras y formas de pensar, en este caso la educación. (Morín, s.f)

No hace falta creer que la cuestión de la complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana. (Morín, año, pág. 54)

La palabra paradigma refiere a un “cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones claves, principios claves. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen inconscientemente, a su gobierno.” (Morin s.f, pág.55). Por lo tanto, hablar de un paradigma alternativo al paradigma educativo que hoy día se concibe, va a referir percibir la realidad, su construcción, los conflictos y la comprensión de la existencia de la educación desde una perspectiva distinta, desde los sujetos, desde la complejidad multidimensional en que se encuentran inmersos y desde el contexto político cultural que lo contextualiza.

## 2.1 Emociones: Concepto, componentes, funciones y clasificación.

Las emociones, como se hacía referencia anteriormente, son parte importante del marco conceptual de la Educación Emocional, por tanto es elemental definir qué es una emoción y que implican las mismas al momento de hablar de la educación de las emociones.

Las emociones, se producen de la siguiente forma e implican:

- a. Una situación o estímulo que reúne ciertas características, o cierto potencial, para generar tal emoción.
- b. Un sujeto capaz de percibir esa situación, procesarla correctamente y reaccionar ante ella.
- c. El significado que el sujeto concede a dicha situación, lo que permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje con términos como alegría, tristeza, enfado, entre otros.
- d. La experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación.
- e. La reacción corporal o fisiológica: respuestas involuntarias: cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de sudoración, cambios en la tensión muscular, sudoración, sequedad en la boca, presión sanguínea.
- f. La expresión motora-observable: expresiones faciales de alegría, ira, miedo, entre otras; tono y volumen de voz, movimientos del cuerpo, sonrisa, llanto y otros. (Vivas - Gallego y González, 2007 p. 19)

Es de acuerdo a esto, que podemos decir, que *“una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”* (Bisquerra, 2003, pág. 12). Así, una emoción podría definirse como *una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo* (Choliz, 2005, p. 4)

Hay tres componentes en una emoción; *el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo*. El componente neurofisiológico se manifiesta a través de respuestas involuntarias del cuerpo, que los sujetos no pueden controlar como la sudoración, la vasoconstricción, la respiración, secreciones hormonales, entre otros. Los cuales si bien son involuntarios, se pueden prevenir a través de técnicas de relajación, respiración, entre otras. Otro de los componentes es el conductual, el cual es observable a través del comportamiento de los sujetos, brindando información de sus emociones por medio de expresiones faciales, el tono de voz, lenguaje no verbal, etcétera. El tercer componente de las emociones, refiere al aspecto cognitivo o

vivencia subjetiva la cual se denomina sentimiento. Éste componente hace que le demos nombre a un estado emocional, a lo que sentimos. Sentimos miedo, angustia, alegría, ira entre otras tantas emociones. (Bisquerra, 2003)

Todas las emociones cumplen con una función determinada. Como se planteaba anteriormente, éstas pueden ser vividas como una experiencia agradable o desagradable, es por esto que se hace importante aclarar, que tanto las emociones agradables como las que no, tienen funciones importantes en el proceso de los sujetos con respecto a la adaptación social y/o con su autorregulación. (Choliz, 2005).

Las tres funciones más relevantes para las emociones son: *función adaptativa; función social, y función motivacional*. La función adaptativa refiere tal vez, a una de las funciones más importantes, porque son las encargadas de facilitar la adaptación de los organismos al medio. La función social, facilita a la interacción social, la comunicación de los estados de ánimo y al desarrollo de conductas asociadas al comportamiento y adaptabilidad social. Varias de las funciones sociales de las emociones son las de proveer herramientas que hacen a la interacción social, tales como, control de la conducta, comunicación de los estados afectivos, entre otros, algunas emociones apuestan a favorecer los vínculos que el sujeto establece, por ejemplo, la alegría, la empatía, la felicidad y otras, que no son vehiculizadas acorde al contexto, desfavorecen la red vincular que el sujeto puede establecer con la sociedad, por ejemplo la ira. En tanto, la función motivacional presenta dos características principales, la dirección y la intensidad de la conducta motivada, que hace a un lazo intrínseco entre emoción y motivación. (Chóliz, 2005). “Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras”. (Chóliz, 2005, p.6).

Las emociones son clasificadas de varios modos, una de las clasificaciones más utilizada es la distinción entre emociones primarias o básicas y las emociones secundarias o derivadas. Las *emociones primarias* son aquellas que surgen desde los primeros momentos de vida, son innatas, no son aprendidas, “se pueden usar palabras o conceptos distintos para describir una determinada emoción, pero la expresión facial es la misma. Las emociones básicas están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes y no a través de la cultura” (Vivas-Gallego y Belkis, 2007, p.23). Esto es lo que les da el carácter de universalidad, ya que no existe distinción de estas emociones de una cultura a otra, son emociones reconocidas por todos los sujetos que no distinguen origen cultural y social de los mismos. Dentro de estas emociones se encuentran la alegría, el miedo, la tristeza, la ira, la sorpresa y el asco.

Las *emociones secundarias* derivan de las emociones primarias, y a diferencia de las anteriores son aprendidas, y difieren de una persona a otra, ya que son producto de la socialización y el desarrollo individual de los sujetos. Emociones secundarias son: la culpa, la vergüenza, el amor, entre otras. (Fernández – Abrascal y Jimenez, 2010; Vivas – Gallego y Belkis, 2007)

Otra clasificación que se hace de las emociones las divide en emociones positivas, emociones negativas y emociones neutras. Las *emociones positivas* son aquellas que hacen al bienestar de los sujetos, implican la felicidad, la alegría, el amor, sentimientos agradables. Las emociones negativas implican por el contrario sentimientos desagradables, son emociones contraproducentes y algunas de ellas son tristeza, ira, odio, miedo. Las emociones neutras, son aquellas que no son ni favorables ni desfavorables, o son una combinación de ambas, como por ejemplo la sorpresa y la compasión. (Vivas – Gallego y Belkis, 2007). Tanto las emociones negativas como las positivas se hacen necesarias para el bienestar y el crecimiento de los sujetos a nivel individual y social. (Fernández Abrascal y Jimenez, 2010; Bisquerra, 2003)

## **2.2 Inteligencia Emocional.**

Históricamente a los sujetos se los ha dividido entre razón y emoción, considerando éstas dimensiones del ser como antítesis, entendiendo a las emociones como aquello que corrompe al sujeto y centrando la atención en lo racional para definirlo, es así que se puede pensar en el surgimiento las primeras concepciones de inteligencia, aquellas que quedan apegadas únicamente a lo cognitivo. (Fernández Abrascal y Jimenez, 2010; Abarca, 2003). Actualmente se reconoce en su mayoría la influencia que ejercen los aspectos emocionales sobre la adaptación social y personal, y sobre el propio bienestar de los sujetos. (Enríquez, Ramos y Recondo, 2012).

Es con Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples es que comienzan a tomar relevancia las emociones dentro del ámbito definido para la Inteligencia. Éste, dentro de las siete inteligencias que propone, incluye dos tipos, que hacen a la conjugación del constructo que aquí se viene definiendo, y que se relacionan más con los aspectos sociales y emocionales de los individuos, estas son, inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. (Abarca, 2003). A su vez, la concepción del término Inteligencia Emocional es utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey y Jhon Mayer, quienes consideran a la inteligencia emocional, como la habilidad para percibir, acceder, generar y entender las emociones y el conocimiento emocional, para

regular reflexivamente las emociones y promover tanto el crecimiento intelectual como emocional.(Abarca, 2003).

Ser emocionalmente inteligente consiste en mantener en equilibrio las emociones negativas, facilitando el camino de las emociones positivas. El término Inteligencia Emocional se puede pensar entonces, como la articulación entre éstas dos dimensiones, donde se hace uso tanto de lo cognitivo como de lo emocional. (Abarca, 2003; Fernández – Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

La *Inteligencia Emocional* (IE) hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Desde esta línea, por un lado, la IE hace referencia a la capacidad de una persona para razonar sobre las emociones y, por otro lado, procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, s.f, p.1)

Se distinguen actualmente dos modelos, que son los mayormente aceptados para fundamentar a la Inteligencia Emocional, a pesar de las diversas discusiones que hay con respecto a la definición de las habilidades que hacen a este constructo, estos son: el Modelo de Habilidades, desde el cual fundamentan su teoría Salovey y Mayer y el Modelo Mixto impulsado por Goleman y que es el que toma como sustento la educación. (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Extremero y Fernández Berrocal, 2005)

Los modelos de habilidades son aquellos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporciona las emociones para mejorar el proceso cognitivo. (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). El modelo de Inteligencia que conceptualizan Salovey y Mayer de 1997, es un modelo de habilidad que toma a la Inteligencia Emocional desde cuatro habilidades básicas: a- regulación de las emociones; b- Comprensión y análisis de las emociones: conocimiento emocional; c- La emoción facilitadora del pensamiento; d- percepción, evaluación y expresión de las emociones. (Extremero y Fernández Berrocal, 2005)

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (MAYER & SALOVEY, 1997). Citado por (Extremero y Fernández Berrocal, 2005, pág.68)

Desde éste modelo se entiende al conjunto de habilidades establecidas de forma jerárquica, donde se necesitan habilidades que abarcan procesos psicológicos más básicos, por ejemplo percibir las emociones a procesos más complejos como ser la

autorregulación. Definen éstos autores que la Inteligencia Emocional, desde éste modelo, no puede entenderse como un rasgo de personalidad, aunque no quita que exista interacción entre ambas. (Extremero y Fernández Berrocal, 2005)

El modelo de Mixto de Inteligencia Emocional, se centra más bien en los rasgos estables del comportamiento, y en variables de personalidad (empatía, impulsividad, entre otros), que se combinan con rasgos estables de la persona. (Extremero y Fernández Berrocal, 2005). Goleman realiza una categorización de Inteligencia Emocional, en el cual incluye, dentro del modelo mixto, cinco elementos básicos, éstos son: conocimiento de las propias emociones (tener conciencia de las propias emociones), manejo emocional (manejar los propios sentimientos a fin de expresarlos de forma asertiva), automotivación (autocontrol de las emociones, dominar la impulsividad), reconocimiento de las emociones en otros (empatía), manejo de las relaciones interpersonales (establecer buenas relaciones, competencia social). (Enríquez, Ramos y Recondo, 2012). Este último modelo ha sido el más usado y avalado por el ámbito educativo. Las tres aplicaciones a priori mas vinculadas a la Inteligencia Emocional, son la salud y el bienestar, la adaptación escolar y el entorno laboral. (Mestre, Guil, Brackett y Salovey, s.f)

### **2.3 Educación emocional: antecedentes y definición**

Históricamente la educación tradicional ha valorado más el aspecto cognitivo del aprendizaje que las emociones, sin tener presente que ambos aspectos son necesarios para el desarrollo integral de los sujetos. Sin embargo, en el siglo XXI, ésta valoración centrada en el modelo de una inteligencia que se rige por lo cognitivo y que evalúa a la misma a través de la medición del coeficiente intelectual, ha entrado en crisis, comenzando a generarse movimientos que nos van a ir acercando más, hacia la construcción de la educación de las emociones.

*El siglo XXI nos ha traído una nueva forma de ver la realidad más diversa sobre el funcionamiento de las personas y estamos tomando conciencia de forma lenta aunque progresiva de que la educación de los aspectos emocionales y sociales sean atendidos y apoyados por la familia, pero también de forma explícita por la escuela y la sociedad. (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).*

Pablo Fernández Berrocal, en su estudio sobre la “Inteligencia emocional en la educación”, hace referencia a las sociedades actuales, en las cuales se encuentran, además de las necesidades materiales y físicas, otras necesidades que hacen al

aspecto emocional y a las formas en que los sujetos utilizan las emociones. Teniendo en cuenta que a pesar de que hay países en los que las necesidades básicas y económicas se ven satisfechas, siguen presentándose graves problemas sociales como por ejemplo el suicidio o la violencia. Señala que no existe una asociación lineal entre el bienestar de la infancia de un país y su PBI: la riqueza de las sociedades no garantiza la satisfacción y la felicidad de sus ciudadanos, al menos de los más pequeños (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Considerando entonces la importancia que pueden llegar a tener las emociones en esta crisis social, al igual que la relevancia de la que antes hablábamos sobre el aspecto cognitivo de la inteligencia. Esto va a derivar en la búsqueda de otras soluciones que hagan al bienestar integral de los sujetos.

Primero con la contribución de Gardner acerca de la Teoría de las Inteligencias Múltiples”, seguidos por Mayer y Salovey, quienes toman de referencia el trabajo realizado por Gardner, e investigan acerca de dos tipos de inteligencia, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal y con la difusión que realiza Goleman, en 1995 a través de su Best Seller sobre Inteligencia Emocional, comienza una era revolucionaria que brinda espacio hacia la investigación sobre las emociones, tanto en la psicología, como en la educación, generando una tendencia intelectual que caracteriza este momento de la historia. En este contexto comienzan a desarrollarse centros de investigación GRUP (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica), de las Universidades de Barcelona y Lleida y CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning), que basan los fundamentos de sus investigaciones en educación emocional en la teoría de las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, neurociencias, entre otras. (Bisquerra, 2003 y Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008). Todo esto justifica que se pueda hablar del movimiento de la inteligencia emocional o de un movimiento emocional como *Zeitgeist*, también denominado “revolución emocional”, cuyas aplicaciones prácticas constituyen un aspecto importante de la educación emocional (Bisquerra, 2003, p. 20)

La mayoría de las investigaciones y autores recientes, han descrito a la Educación Emocional desde la definición que Rafael Bisquerra hace de la misma. Para este la Educación Emocional no puede conceptualizarse ni explicarse desde una breve definición, dada su amplitud. Plante como objetivos básicos de la Educación Emocional el *desarrollo de competencias emocionales* como lo son la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las *competencias sociales* y las *habilidades de vida y bienestar*. De todas formas, sugiere una definición

que sirva de puntapié para que ésta sea pensada. Entendiendo entonces, a la educación emocional:

“como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2003, p.27)

Al educar emocionalmente se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar en el niño o niña una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción, afrontando los problemas sin que se vea afectada la autoestima. (López, 2005)

Se advierte sobre la necesidad de diferenciar lo que podría llamarse educación afectiva y educación del afecto. Al respecto, Bisquerra (2003), concluye que la educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones.

Es importante hacer hincapié en esto último, ya que la educación de las emociones, parte de la premisa de que la misma debe ser vivenciada, aprendida desde la práctica y no únicamente desde la teoría. Sobre todo, teniendo en cuenta a la primera infancia, como etapa por preferencia y que es el periodo evolutivo en el cual se va a hacer foco en el presente trabajo. La educación emocional se concibe durante todo el ciclo vital, y como un proceso permanente y continuo, que apunta a desarrollar las competencias emocionales, teniendo como objetivo el desarrollo integral y el bienestar social e individual de niños y niñas (Bisquerra, 2003). Se entiende como competencias emocionales al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender y expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Respondiendo entonces la educación emocional a las necesidades sociales que no están actualmente atendidas y tomando un enfoque preventivo, que es una de las perspectivas que toma más relevancia dentro de la educación. (Bisquerra, 2003).

En definitiva la educación emocional no se propone sustituir la razón por la emoción, sino cambiar el modelo de pensamiento-acción tradicional, por un nuevo modelo constituido por emoción-pensamiento-acción más armónico con la naturaleza humana

(Bach y Darder, 2002:23). Es por ello, que la educación emocional persigue la adquisición de las habilidades de vida en los educandos. (Abarca, 2003)

## **2.4 Competencia emocional y Competencia social**

Es pertinente hacer hincapié en estos conceptos, ya que son parte importante del fundamento que tiene la Educación Emocional en la primera infancia, entendiendo que ésta es la etapa por excelencia para apuntalar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. (Bedregal y Pardo, 2004). A partir de la concepción que hace Gardner sobre inteligencia interpersonal e intrapersonal, se puede fundamentar el desarrollo de habilidades emocionales, como habilidades básicas en la educación, enmarcadas en estas dos grandes dimensiones como son las competencias emocionales que comprenden un conjunto de habilidades tales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión y las competencias sociales que comprenden la inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar; objetivos estos que se plantea la Educación Emocional. (Bisquerra, 2003).

Si bien son varias las discusiones que giran en torno al concepto de Competencias emocionales, se entiende que las mismas derivan del constructo de Inteligencia Emocional. (Bisquerra, 2003; Giménez Dasí y Quintanilla, 2009). Pero otros autores hablan de la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales como una misma entidad. (Abarca, 2003). La definición de las competencias sociales y emocionales no ha sido tarea fácil para los psicólogos. Existen varios criterios e indicios que permiten evaluar en qué medida los niños, niñas y adultos se comportan de forma competente, sin embargo, si consideramos a la competencia como un determinado nivel de logro en una habilidad, Las competencias emocionales estarían vinculadas entonces a diferentes habilidades, destinadas a distintos aspectos de la vida. (Abarca, 2003; Giménez Dasí y Quintanilla, 2009).

Bisquerra (2003), como antes se hacía referencia anteriormente, define a la competencia emocional como:

*... el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.* En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser. El dominio de una competencia permite producir un número infinito de acciones no programadas. (Bisquerra, pág. , 2003)

Giménez Dasí y Quintanilla (2009), plantean en su trabajo la postura de Krasnor, quien representa a la competencia social desde la concepción de prisma,

En la cúspide, lo que se observa, es la efectividad. Subyacente a ésta existen un conjunto de componentes –denominados *índice*– entre los que se encuentran la conciencia del yo, el status social, la autonomía y la relación con los demás. En este nivel del prisma, las relaciones con los demás ponen en juego dialéctico la identidad, la confrontación de necesidades y metas entre el yo y los demás y el uso de estrategias obteniendo resultados positivos para el Yo y manteniendo relaciones positivas con los demás. (Giménez Dasí y Quintanilla, pág. 364, 2009)

Debajo de éste juego dialéctico que presenta Krasnor, se encuentra dividida en dos partes una plataforma en la que se encuentran por un lado las habilidades sociales, cognitivas, emocionales y la solución de problemas, y por otro lado se encuentran las metas y los valores que proporcionan la dirección y la motivación de la conducta social. Krasnor sugiere que lo interesante es promover las habilidades pero también evaluar y promover principalmente la conciencia del yo. (Giménez Dasí y Quintanilla, 2009).

El punto de encuentro que tienen éstos modelos, es que en sus propuestas aparecen nociones psicológicas como la autorregulación, el control y la conciencia. Procesos que se construyen en y durante el proceso de socialización y que se hacen pertinentes en el presente trabajo, debido a la importancia que tiene tal para la educación de las emociones en la primera infancia.

### **3 – Desarrollo**

#### **3.1 – Generalidades y concepto.**

La primera infancia, se caracteriza por la rapidez de los cambios y es decisiva en el proceso de desarrollo de los sujetos, ya que, de cómo la misma se presente va a depender la evolución posterior de niños y niñas en todas sus dimensiones, motora, lenguaje, cognitiva, socio afectiva, entre otras. Es decir, es en estos primeros años de vida se sientan las bases para el desarrollo posterior de los sujetos. Es significativo destacar que si bien, es durante la infancia temprana que las distintas áreas del desarrollo maduran, el mismo continúa a lo largo de la vida, aunque con el paso del tiempo los logros tienen una menor eficiencia. (Jaramillo, 2007; Bedregal y Pardo, 2004). La infancia temprana es el período de vida comprendido entre los cero y siete u ocho años de edad, éste trabajo, va a centrar su atención, entre los tres y cinco años, que es la edad en que los niños y niñas comienzan su proceso de escolarización en Educación Inicial. (Jaramillo, 2007; Bedregal y Pardo, 2004).

En un plano de derechos, político y socioeconómico, el desarrollo infantil, es parte y consecuencia del desarrollo humano, que hace mella en todas las dimensiones del sujeto y de las naciones que están comprometidas a profundizar en que se vele por el cumplimiento del mismo. El desarrollo humano va mucho más allá del aumento o disminución de los ingresos o del PBI de un país, comprende la creación de un entorno en el que los sujetos puedan desenvolver su máximo potencial de acuerdo a sus intereses y necesidades. Éste entorno que se necesita crear para el desarrollo pleno de los sujetos implica crecer accediendo a derechos básicos como lo son la salud, la educación, la participación comunitaria, entre otros. (Blanco, 2005). El desarrollo humano, tanto a nivel individual como social, involucra dos procesos simultáneos que han de promoverse a través de la educación: la socialización y la individuación.

La Socialización, dentro de ésta concepción de desarrollo humano implica apropiarse de los contenidos de la cultura y generar las herramientas necesarias para convertirse en miembros activos de la misma, que hacen al mismo tiempo al ejercicio pleno de la ciudadanía, a la inclusión y a la participación en la sociedad de forma más equitativa. La individuación implica la construcción de cada persona como sujeto en el contexto de la sociedad en la que está inmerso, esto significa promover la autonomía y la creatividad entre otros; es decir, la realización personal y la construcción de un proyecto de vida. (Blanco, 2005).

Es así, que la educación toma gran relevancia en relación al desarrollo de los individuos, teniendo dentro de sus fines la promoción creciente de los niveles de autonomía y autogobierno, considerándose como uno de los elementos claves dentro de los índices de desarrollo humano. Aprender a vivir juntos y aprender a emprender. Los aprendizajes de estos pilares han de comenzar desde el nacimiento y continuar a lo largo de la vida. (Blanco, 2005).

El desarrollo es un proceso esencialmente continuo, que se despliega a partir de la acumulación de experiencias en el individuo y donde cada estadio se asienta en la etapa anterior, de manera tal que aquéllas más tempranas son más fundamentales que las más tardías. Así, por ejemplo, si la nutrición y la salud son deficientes en los primeros años de vida de un niño, su desarrollo se retrasa o debilita; si el proceso de alimentación carece de afecto y calidez, es probable que no se realice en forma normal. Se habla así de ventanas de oportunidad, es decir, cuando existen las mejores

condiciones para producir efectos a largo plazo en el desarrollo del niño. (Bedregal y Pardo, 2004, p.9)

En su desarrollo el niño pequeño comienza construyendo una concepción de sí mismo como sujeto a través de la relación con la realidad, al mismo tiempo que despliega una relación interpersonal con la madre, padre o referente más cercano. El desarrollo biológico del niño (cerebral), el desarrollo mental y los procesos madurativos se relacionan directamente con las experiencias afectivas que este tiene con el mundo externo, se entrelazan también la cultura y sobre todo la historia y las vivencias del adulto que lo recibe. (Winnicott, 1993). Es necesario entonces, realizar un apartado que nos dé pautas acerca del desarrollo en ésta etapa evolutiva y la implicancia que el mismo tiene en la educación y en las bases que fomentan la construcción de los individuos.

### **3.2 – Desarrollo Integral Infantil**

Desde el comienzo del presente trabajo se viene hablando y considerando al desarrollo infantil desde la perspectiva de la integralidad. Por lo tanto, en éste punto, se va a ahondar más sobre éste concepto.

Considerar al niño desde su integralidad, implica considerarlo como un todo en sí mismo, como una unidad, que debe ser entendido desde la totalidad del individuo que es, esto implica una mirada comprendida desde una perspectiva de derechos, desde un sujeto constituido y al cual lo atraviesan varias dimensiones que abarcan su desarrollo físico, afectivo, intelectual y social.

Pensar en el desarrollo integral infantil, también es pensar en las estrategias y servicios e instituciones gubernamentales y no gubernamentales que proveen atención a la infancia. Entendiendo que la Convención de los Derechos del Niño plantea a los estados que asuman el compromiso de hacer efectivos esos derechos. (Etchebehere, et.at., 2008).

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional. (UNICEF, 2004, p. 11)

Pensar a la primera infancia y al desarrollo infantil desde un enfoque de derechos tiene implicaciones importantes, asumiendo a niños y niñas como sujetos de derechos, esto requiere una transformación social de los conceptos, para entenderlos como seres sociales, activos y con subjetividad propia, a quienes se deben garantizar las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo (Martínez y Lacoa, 2012)

La OMS (Organización Mundial de la Salud), por su parte establece que el desarrollo en la primera infancia, además de ser un determinante social de salud, es un potenciador del aprendizaje durante toda la vida. Para que este desarrollo sea un desarrollo saludable, es necesario crear las condiciones adecuadas para que niños y niñas desde el periodo prenatal hasta los ocho años (según el periodo que toma la OMS para definir la primera infancia) se desarrolle por igual tanto en los aspectos físicos, socio-afectivos y lingüístico-cognitivos. (OMS, 2016)

En particular, los temas asociados al cuidado y desarrollo infantil temprano han tenido relativamente baja prioridad, ya que las acciones concernidas al desarrollo se reducen a aspectos relacionados a lo físico y biológico básicamente, quedando en desmedro la dimensión mental, social, moral y espiritual del desarrollo que se indican en la Convención de los derechos del niño. Salvo una única meta, que dentro del ámbito educativo, refiere al desarrollo de la primera infancia estableciendo incrementar las actividades para el desarrollo infantil, circunscribiendo intervenciones apropiadas de bajo costo en la familia y en la comunidad (Bedregal y Pardo, 2004)

Haciendo referencia a las teorías que se encargan de describir, estudiar e investigar acerca del desarrollo infantil, se puede decir que aquellas teorías más convencionales, manejan un concepto en cuanto al desarrollo evolutivo más estructurado, que va aparejado a un concepto de infancia también más convencional. Considerando al niño como receptor pasivo de protección, de formación, de sabiduría y dependientes de la orientación de los adultos. Entendiendo al desarrollo infantil de forma universal, donde la desviación de la norma o que el niño no cumpla con los resultados esperados, significa un peligro para el niño y la muestra de una dificultad o problema en su desarrollo. (Lansdown, 2005).

Teorías como la Piagetiana, apuntan a este tipo de concepción de desarrollo más específica desde postulados cognitivos, propone la idea de un estructuralismo epistemológico genético, dependiente del desarrollo auto-regulado por invariantes funcionales que dan por resultado estructuras cada vez más equilibradas (Amorín, 2008, p.143). El objetivo desde esta postura, pasa por “explicar la construcción del

conocimiento producto de la interacción sujeto-objeto y de la concomitante equilibración de las estructuras cognitivas intra-subjetivas” (Amorín, 2008, p.190)

Sin embargo, siguiendo el lineamiento de Vigotsky comenzamos a hablar de desarrollo desde una perspectiva más social e inclusiva de las dimensiones que atraviesan a los sujetos, “apunta a explicar la constitución socio-histórica de las funciones psíquicas superiores” (Amorín, 2008, p.190). Uno de sus más significativos, se constituye en la relación que establece entre lenguaje y pensamiento. Vigotsky (Segarte, Martínez, Rodríguez, 2006), manifiesta que la preparación para el aprendizaje escolar, consiste más bien en un aspecto cualitativo y no cuantitativo del niño pequeño, tomando al lenguaje como el puente para la socialización, es auto-regulador a través del cual niños y niñas pueden expresar sus emociones. (Segarte, Martínez, Rodríguez, 2006). En la etapa de Educación Inicial, el niño ya posee o comienza a desarrollar el lenguaje y a establecer el orden de su pensamiento. Vigotsky (Segarte, Martínez, Rodríguez, 2006) plantea que la palabra es como un cristal transparente, en el que se trasluce directamente el objeto expresado por ésta.

Siguiendo el lineamiento que plantea Gerison Lansdown (2005), se va a hacer referencia al desarrollo infantil desde la concepción de las Teorías Culturales. Lansdown plantea que cada vez se cuestionan más aquellas teorías que hipotetizan al desarrollo infantil como un proceso universal, es decir, que es aplicable a todos los niños y niñas y en cualquier cultura. Que presentan al niño como sujeto pasivo que no participa del mundo social, por otro lado, esta universalización de la infancia, expone que los niños deben cumplir con determinadas pautas y características dentro de un tiempo estipulado, ya que de no ser así se subestiman sus facultades, alejándose muchas veces éstas teorías de las realidades que viven niños y niñas. (Lansdown, 2005). Progresivamente, los expertos en psicología evolutiva han ido elaborando un marco teórico que ve el desarrollo infantil como un proceso cultural y la infancia como el producto de determinados procesos económicos, sociales y culturales. (Lansdown, 2005, pág. 28). Desde éste enfoque se aplica la concepción de “nichos evolutivos” identificando tres elementos fundamentales que influyen en el desarrollo de niños y niñas dentro de los ambientes en que éstos viven:

a)- Los entornos físicos y sociales: éstos hacen referencia a la familia, las estructuras sociales y la organización de su vida cotidiana.

b)- Las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza: comprenden las medidas para el cuidado y la educación, actitudes respecto al juego, la disciplina y la formación.

c)- Las convicciones o etnoteorías de los padres: apunta a los objetivos y prioridades del desarrollo del niño y acuerdos sobre cómo cumplir con ellos; entendiendo también como una limitante que los niños no viven en un único ambiente y que frecuentan otros espacios importantes para su desarrollo como ser la escuela. (Lansdown, 2005)

También es necesario reconocer que los niños mismos contribuyen activamente a su propio nicho evolutivo. (...) Las teorías culturales reconocen que todos los entornos son resultado de una construcción social y que no hay nada de natural en cualquier modelo individual de crianza de los niños. Las personas con las cuales los niños establecen relaciones estrechas son, a su vez, producto de su propia cultura, convicciones y circunstancias, que sucesivamente condicionan su modo de criar a los niños. Lo que estos marcos culturales permiten es una comprensión más compleja de cómo se desarrollan los niños y cuáles factores influyen en dicho proceso. No aceptan la opinión de que ciertos comportamientos, ideas y relaciones sociales se puedan etiquetar de “normales” para una edad determinada y rechazan la suposición de que sea posible establecer prescriptivamente lo que probablemente será apropiado o perjudicial para el desarrollo del niño si no se comprenden el contexto del cual éste proviene, los valores que han sustentado su crianza y las experiencias de aprendizaje que ha tenido anteriormente. Woodhead observa que “la implicación de aceptar que el desarrollo infantil debe ser considerado un proceso cultural es que los puntos de referencia no son intrínsecos, fijos o prescritos; son extrínsecos, específicos de un momento histórico y negociables dentro de un cuadro de promoción de los derechos del niño”. (Lansdown, 2005, pág. 29).

#### **4 - Educación Emocional: Un nuevo paradigma en Educación Inicial.**

##### **4.1 - ¿Puede hoy día nuestro sistema educativo dar cuenta de una formación integral de los niños, niñas en primera infancia y en educación inicial?**

El derecho a la educación como un derecho básico humano se estableció en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), y es desde allí que se comienza a tomar la educación desde otra perspectiva y fines a los que se venían planteando anteriormente. Siendo reafirmados en la Convención de los Derechos del Niño, ratificada casi de forma universal, sin embargo, al no hacerse efectivo este derecho para muchas personas en el mundo, se da lugar a la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, en la que por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a cuestionarse y enfrentarse a los problemas de la educación, planteándose como línea de acción para el siglo XX, la atención al desarrollo y a la primera infancia. (Blanco, 2005; Myers, 2000). Especificando en ésta declaración que “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere atención y desarrollo de la primera infancia. Ésta puede proporcionarse implicando a las familias, a las comunidades, o a programas institucionales según corresponda”. (Myers, 2000).

Nuestro sistema educativo a ido avanzado con respecto a la educación, en el transcurso de su historia, apuntando cada vez más a la atención de la primera infancia, centrandose en la conformación de Políticas Públicas, que apuntan al desarrollo de las mismas y a un sistema educativo integral desde los primeros años de vida de los sujetos, apostando a su desarrollo integral. En consecuencia de los compromisos asumidos en los distintos tratados internacionales en los que se encuentra involucrado, leyes y programas que van en concordancia con los principios que establecen los mismos. Es así, que la Ley de educación vigente en nuestro país establece el concepto de educación como derecho humano fundamental, de bien público y social, constituyendo dentro de sus fines el desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas. Orientandose la búsqueda a una vida armónica, integrada a través de la cultura, el cuidado de la salud, el medio ambiente, entre otros, orientada al ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. Estableciendo en si, el compromiso al desarrollo integral de los sujetos. (Anexo XIV, Ley 18.437). Sin embargo, son múltiples los motivos por los que éstos principios no se contrastan con la realidad de nuestra educación, generando una disociación entre discurso y práctica educativa. El informe del 2014 que realiza el INEEEd, sobre el estado de la educación en Uruguay, enfatiza en la necesidad de un cambio en la educación, planteando las dificultades de la misma a nivel interno y externo. (INEEd, 2014).

Dentro de la crisis que sufre nuestro sistema educación, desde la UNESCO, en una de sus publicaciones, desarrollado para la educación en Chile, hace un análisis comparativo entre Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia, estableciendo como una de sus conclusiones que la crisis educativa en éstos tres países sudamericanos se relacionan a problemas que refieren a la asignación presupuestaria, a la mala calidad de la educación, a la discriminación y a la mercantilización de la misma.(Muñoz, s.f) Hacemos acuerdo con esta referencia, y agregamos de forma más específica, en lo que refiere a falla de la aplicación en nuestro sistema educativo de los principios internacionales y la Ley General de Educación, a motivos como el desgaste docente, sobre todo en la primera infancia, las condiciones edilicias, la masividad, la formación docente, entre otros. (INEEd, 2014).

Para responder a ésta pregunta con la cuál inicia el capítulo, nos vamos a centrar en el desarrollo de tres puntos claves: a)- Niños y niñas fragmentados; b)- Educación más allá de la escuela; c)- Calidad de la educación. Vale aclarar que a pesar de separar estos puntos para su explicación, se encuentran todos conectados.

a)- Niños y niñas fragmentados: Los programas de atención y educación de la primera infancia deberían hacer hincapié en el desarrollo integral de niñas y niños, pero sucede que en la mayoría de los casos este sistema educativo formal y los distintos programas se limitan a ayudar y preparar a estos niños en el tránsito hacia la escolarización. Desestimulando las ventanas de oportunidades que se presentan en esta etapa evolutiva para fijar hábitos emocionales y habilidades de vida. No se visualiza al niño en todas sus dimensiones, se lo fragmenta y divide del entorno en el que vive, de sus emociones, de su vida familiar y del ambiente, entre otros. La escuela no sólo es espacio de aprendizajes lógico matemáticos; es también espacio para aprender y practicar valores, formarnos como ciudadanos con las herramientas necesarias para fomentar ese derecho y desarrollar la inteligencia emocional, entendiendo que desde allí se aporta al desarrollo integral del niño. (Abarca, 2003)

A pesar de que se pueden señalar cambios en los planes de estudios en ciertos Estados hacia el ámbito del aprendizaje activo o la orientación hacia el juego y el descubrimiento, sigue existiendo una tendencia en algunos países de tratar la educación temprana como una extensión hacia abajo de la educación primaria. (Myers, 2000, pág. 30)

b)- Educación más allá de la escuela: De la mano de lo que anteriormente se planteaba, la educación integral en pos del desarrollo integral, no puede disociar o dejar de lado las distintas dimensiones y ámbitos en el que niños y niñas se forman, se construyen y en los que interactúan como ser la comunidad, la cultura y los espacios que funcionan como base inicial en su desarrollo, la familia. Entendiendo de ésta forma, como lo plantea Muñoz (s.f), que la educación trasciende el acceso a la escolarización, desde ahí que se comprende la calidad de la misma desde las experiencias de vida y los procesos de aprendizaje que permite a niños y niñas, desarrollar sus potencialidades y habilidades para vivir una vida plena, ya sea desde la esfera colectiva o individual. (Muñoz, s.f). En lo que refiere a nuestra educación, el informe de INEE, de 2014, plantea que los docentes hacen una separación muy estricta entre el centro educativo como el lugar para ir a aprender contenidos y el centro educativo como lugar de encuentro, manifestando que tienen que ocupar su tiempo en educar a los estudiantes en valores, asumiendo que los aspectos vinculados a la socialización deberían venir resueltos desde el hogar, considerando que se presentan como un obstáculo en su labor educativa. En contraposición a esto manifiestan la necesidad de una educación integral que involucraría la inserción a la

cultura, la construcción de ciudadanía, la formación para la convivencia entre otros. (INEEd, 2014).

Por otra parte, Muñoz (s.f), plantea que “calidad y pertinencia mantienen un ligamen profundo en los procesos educativos, puesto que el conocimiento, las habilidades y destrezas no se construyen aisladamente del entorno socio cultural de las personas.” (Muñoz,s.f, pág. 53). Por lo tanto la calidad educativa no va a hacer referencia al rendimiento académico que el estudiante pueda tener, reduciendo la riqueza de los aprendizajes a algunos datos de desempeño, los cuales por lo general se relacionan más con las limitantes que tiene el sistema y no con el valor de la experiencia educativa. (Muñoz, s.f)

c)- La UNESCO sostiene que atención de calidad en la primera infancia, especialmente a los niños de las familias más desfavorecidas, fomenta la motivación, la confianza, el desarrollo cognitivo y lingüístico correcto y la preparación para ingresar en la escuela. Volviéndose esto último un dificultad para el desarrollo integral, cuando se trata de sistemas educativos que insertan los últimos años de la educación en primera infancia dentro del sistema formal educativo, como es el caso de Uruguay que plantea la educación inicial obligatoria, para cuatro y cinco años, empezando a establecer poco a poco la obligatoriedad desde los tres años. (UNESCO web).

Los estándares con los que se mide la calidad de educación en la primera infancia, no son estándares universales, sino que corresponden a “un conjunto de criterios mínimos orientados a planificar, implementar y evaluar las acciones para el desarrollo integral de todos los niños y niñas de la primera infancia, según sus características y los valores locales.”(Umayahara, s.f, pág.14). Este mismo informe de la UNESCO (s.f) que establece los estándares calidad en la primera infancia, identifica algunos elementos característicos para que se dé esta educación de calidad los siguientes puntos:

- Reconocimiento y respeto por los derechos del niño y la niña sin discriminación, y creación de un ambiente de afecto y seguridad;
- Atención integral orientada al desarrollo armónico del niño (salud, nutrición, desarrollo psicosocial, afectivo y cognoscitivo);
- Bases curriculares que sean integrales, pertinentes y flexibles para atender a la diversidad de los niños y satisfacer las normas de calidad;
- Articulación con otros niveles educativos, evitando los riesgos extremos de convertirse en una “guardería” sin intencionalidad educativa y meramente preparar los niños para la educación primaria;
- Disponibilidad de facilidades seguras y accesibles y de materiales didácticos adecuados según las características y necesidades de los niños y niñas y que permiten a sus padres y madres educar a sus hijos; y
- Recursos humanos capacitados y motivados en su trabajo con los niños y niñas (docentes, madres y padres, otros familiares y comunidades). Con acceso a una

formación permanente para que sigan mejorando su desempeño y la calidad de atención. (Umayahara, s.f, pág. 15)

La educación inicial y la educación en primera infancia se trata de

... un período esencial, como ya se ha señalado, para el ejercicio y desarrollo de los derechos de los más pequeños. El cuidado físico y afectivo temprano repercute en forma decisiva y duradera en la evolución del niño y en el desarrollo de su capacidad de aprender y de regular sus emociones. Los niños y las niñas que crecen en entornos en los que están presentes riesgos de malnutrición, abuso, maltrato, violencia, stress y falta de estimulación, se encuentran en inferioridad de condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y, por lo tanto, de lograr un buen desempeño en la escuela y en niveles más complejos de habilidades sociales, emocionales e intelectuales que favorezcan una plena e integrada inserción en la sociedad. La consideración integral del desarrollo de los niños en la primera infancia abarca tanto las dimensiones de salud, nutrición, higiene, educación, saneamiento ambiental, acceso a agua potable, cuidado, afecto y protección. Artículo INN

#### **4.2 - ¿La Educación Emocional se configura como nuevo paradigma educativo o se presenta como opción didáctica complementaria en el proceso de enseñanza aprendizaje?**

Pensar desde un paradigma emocional, significa pensar en una pedagogía distinta a la que actualmente se lleva adelante desde el sistema educativo formal, por lo tanto implica desarrollar nuevas herramientas que estimulen la díada enseñanza aprendizaje favoreciendo la educación del afecto; configurándose la Educación Emocional como un nuevo paradigma educativo, el cual a su vez implica opciones didácticas alternativas, entendiendo al paradigma como una transformación estructural, que involucra un cambio de la raíz, dando un nuevo sentido a la práctica educativa.

La conciencia de la necesidad de la integración de la educación emocional en las Instituciones Educativas, es un proceso lento, como lo son en su mayoría los procesos de cambio o innovación educativa, sin embargo, aunque lejos nos encontremos aún, se ha trazado un camino aunque más no sea teórico. Un cambio de paradigma educativo que aún no se ha conseguido, sitúa a nuestro sistema educativo, pensado y accionado desde el paradigma de la simplicidad que deja por fuera al sujeto emocional. Pensar la educación desde un paradigma emocional, es pensarla desde la complejidad y haciendo acuerdo con el abordaje integral del sujeto educativo, y con la complejidad que entreteje la triada educación sujeto y sociedad. (Morín, s.f).

Dentro de los elementos básicos que hacen a la estructura del sistema educativo se distinguen a partir de diferentes niveles de análisis un conjunto de principios *vertebrados* y *estructurantes*, que se entienden como las formas de soporte del mismo. Estos principios se agrupan en “político-ideológico” (es el que le da sentido al sistema

educativo), “técnico-pedagógicos” y “organizacionales”. Estos principios no se entienden ni funcionan por separado, sino que cada uno necesita e implica al otro. El nivel político-ideológico, determina el campo de posibilidades del técnico-pedagógico y éste último que refiere a las decisiones rigurosamente educativas, determina y da forma a la organización concreta de la educación. Las definiciones que se asumen en estos tres niveles de análisis en una formación social determinada, definen un ‘paradigma’ educativo. (Aguerrondo, s.f)

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento docente-alumno pasando de los *saberes* a las *competencias*. Esto solo será posible si tomamos conciencia, rediscutimos y redefinimos los ejes básicos que subyacen al actual modelo de educación (Aguerrondo, 1993; citando Aguerrondo, s.f, p.4).

En consonancia con lo que anteriormente se viene planteando es pertinente hacer referencia a especificidades que se encuentran implícitas en éste nuevo paradigma y en la interrogante inicial. De las distintas dimensiones que forman parte de éste entramado haremos referencia sobre todo a las intervenciones educativas dirigidas a la formación de los docentes, a la implementación de programas de educación emocional en la currícula, el trabajo en el aula, el rol del docente. Esto no significa que sean las únicas a tener en cuenta, sino que son las que nos pueden acercar más a éste nexo que existe entre el nuevo paradigma y sus opciones didácticas, entendiendo al docente, en éste contexto, como la figura fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje y que tiene la responsabilidad de propiciar un clima emocional adecuado para incidir positivamente en el aprendizaje de niños y niñas en todas sus dimensiones (Abarca, 2003).

La educación integral y no como mera transmisión de conocimiento es aceptada por la mayoría de los docentes, entendiendo éstos que la educación debe incluir tanto objetivos académicos como sociales y afectivos; pero no basta únicamente con la apertura docente a éste paradigma, se requiere de un proceso de adaptación y de medios para acomodar su acción educativa, principalmente en los aspectos que la formación docente no contempla, complejizando la adquisición de herramientas didácticas que partan o apunten a éste paradigma emocional. Justificándose desde éste lugar y desde las demandas mismas de los docentes con respecto a la carencia de herramientas con las que se encuentran al momento de abordar situaciones que se presentan en su cotidianidad profesional, la pertinencia de la formación y de

programas de educación emocional en la currícula de su formación (Abarca, 2003; INEE, 2014).

La puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado. Consideramos que la formación inicial debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales. Llevar a la práctica la educación emocional no es cuestión de desarrollar actividades, sino de desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el educador y educadora o bien la persona adulta tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día, en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud. Es importante revisar qué se ofrece a los infantes y cómo vivimos conjuntamente estas experiencias emocionales en la vida cotidiana. (López Cassá, 2005, p.158).

En el aula se desarrolla una compleja interacción donde confluyen docente-niño, niño-niño y niño-grupo, y el contexto que hace a cada uno de estos agentes, es el entorno donde se realiza el moldeamiento de los estados afectivos que acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje. Depende mucho del docente, de su creatividad, su apertura y flexibilidad ante lo nuevo, para no repetir esquemas anteriores en las nuevas acciones. Se requiere un cambio metodológico a la hora de poder trabajar desde la Educación Emocional, poder asumir otro rol como docente, poder movilizarse. Desde la perspectiva didáctica, se propone alcanzar metodologías que favorezcan la cooperación, la interacción, la reflexión, el diálogo, la resolución de problemas en grupo, entre otros, es decir, metodologías didácticas cooperativas y colaborativas. (Abarca, 2003).

### **Una opción didáctica que trasciende los paradigmas...**

En Educación Inicial la metodología que se utiliza mayormente es el juego, ésta es una opción didáctica muy rica para trabajar en esta etapa de la infancia. Desde lo más clásico de la Psicología el juego se plantea desde los inicios de la vida como transformador y mediador de la realidad. “El jugar es un complejo instrumento y herramienta humana que contiene, por lo menos, componentes inherentes a lo afectivo, lo cognitivo y lo socio cultural (ambiental). (Amorín,2008, p. 39). Se plantea un sujeto lúdico que se construye desde un plano intra, inter y transubjetivo es decir que se comprometen desde el sujeto que juega, el plano emocional, lo cultural y lo que el sujeto puede crear a partir de ese jugar. “El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio – tiempo, una forma básica de vida” (Winnicott, 1982, p. 9). En el juego, tanto el niño como el adulto crean y ponen

en práctica toda su creatividad que el individuo descubre sólo cuando se muestra creador.

El hecho de jugar, o el juego como fin en sí mismo, contienen una multiplicidad de aportes a la construcción de subjetividad y a la vivencia de la grupalidad. Ámbito donde el ensayo-error-acierto se coloca como elemento fundamental del juego sin el peso determinante que pueden tener estos en lo cotidiano, dando la posibilidad al sujeto de probar y probarse cuantas veces quiera o pueda. ( Waichman, 1998, p.8)

Considerando que para el niño, el juego es su lenguaje, ésta herramienta sigue siendo válida vista desde el paradigma emocional, teniendo en cuenta que implica pensar y repensar las prácticas, trabajar desde la intención de la acción y primar que las mismas sean realizadas conscientemente.

#### **4.3 – Qué aporta éste nuevo paradigma emocional enmarcado en la educación inicial, dentro de la educación formal?**

En nuestro sistema educativo, el hecho de que la educación formal sea obligatoria desde educación inicial, resulta en que todos o casi la totalidad de los habitantes de la región pasen por la escolarización desde pequeños. La tarea de las instituciones educativas refiere a la responsabilidad compartida del pleno desarrollo de niños y niñas, del desarrollo de su autoestima y temperamento, les permite desarrollar sus habilidades, socializar, poner en práctica sus saberes, sus destrezas y formar su carácter. La educación emocional facilita y potencia dentro de otras inteligencias, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Abarca, 2013).

Las emociones están presentes en nuestra vida desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social. El desarrollo de las habilidades emocionales y sociales desde el comienzo de la vida y desde el sistema educativo va a devenir en contribuir a un bienestar individual y social. Así por ejemplo la educación emocional puede propiciar el trabajo desde la prevención en salud, por ejemplo problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, suicidio, consumo abusivo de sustancias, entre otros. (Bisquerra, 2003). La prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad). (Bisquerra, 2003, p.11). Aprender es un proceso dinámico y es más efectivo cuando se comienza

desde una edad temprana. La primera infancia tiene un impacto crucial sobre el desempeño presente y futuro de los sujetos y por lo tanto sobre la dinámica de las sociedades. En este contexto, la educación inicial es un periodo de grandes oportunidades pero a la vez de altos riesgos, en la medida en que no estemos atentos a su cuidado, crecimiento y desarrollo. (MSP,2010)

(...) la interacción social no se inicia con el lenguaje, ni cuando los niños se incorporan a las instituciones educativas, sino en la primera infancia. Habilidades cuyo papel resulta esencial en el comportamiento social –como la comunicación afectiva, la atención conjunta, el reconocimiento de intenciones y deseos, el control y la regulación emocional, etcétera–, son procesos básicos que emergen en los primeros meses de vida y siguen presentes a lo largo del desarrollo (...) Los niños se vuelven selectivos de acuerdo a los contextos y las personas a quienes deben dirigir su conducta prosocial a medida que van adquiriendo reglas sobre el funcionamiento social (Hay y Cook, 2007). Esto contribuirá a la construcción de su carácter individual (Brownell y Kopp, 2007). Comportamiento social y comprensión emocional están estrechamente relacionados a lo largo del desarrollo y ambos están, en definitiva, anclados al proceso de socialización (Denham y Couchoud, 1991). (Gimenez Dasí y Quintanilla, 2009, p.365)

Delors, 1996 plantea ofrecer otro camino hacia otra sociedad, revalorizando (valga la redundancia) los valores éticos y culturales de la educación, para esto plantea necesario dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad. Pero menciona también, que hace falta empezar por comprenderse a sí mismo, en una suerte de viaje interior que implica el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica. Por lo tanto, en referencia a la Educación Inicial, se tomará la propuesta de López Cassá, 2005, quien establece objetivos de la educación emocional en la educación inicial, para trabajar y potenciar las competencias y el desarrollo integral que apunten a la revalorización de estos principios entendiendo que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996).

Los objetivos que se plantean para la Educación Emocional en la etapa de Educación Inicial son:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima
- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo
- Desarrollar la tolerancia a la frustración

- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás
- Desarrollar el control de la impulsividad
- Favorecer la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima relacional de clase y cohesión grupal (López Cassá, 2005, p. 157)

La implementación de la Educación Emocional se hace evidente por lo tanto, asumiendo que la sociedad padece hoy una crisis de emoción, de excesiva competitividad y formas superfluas de vincularse que ha ingresado en las aulas e impone a niños y niñas (ya desde los primeros años del sistema educativo) a ser exitosos, competitivos e “inteligentes”. (Abarca, 2003), “mientras que cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente” (Shapiro, 1998, citado por Abarca, 2003, p.109)

La inclusión de la Educación Emocional en la primera infancia puede ayudar a las personas a desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, ofrecer una situación más ventajosa en todos los ámbitos de la vida potenciando la inteligencia emocional, apuntando a contemplar los cuatro pilares en los que se debe basar la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser, disminuyendo la brecha social y promoviendo el desarrollo de los sujetos como sujetos de derecho, haciendo uso de los mismos y recreándose en valores de convivencia. Esto justifica la integración de la educación emocional en la educación inicial. (Abarca, 2003; Delors, 1996)

### **Reflexiones finales.**

De lo expresado anteriormente, y tomando como referencia los artículos y bibliografía consultados, se puede concluir que hay cierto consenso con respecto a la crisis que el sistema educativo está viviendo y que la educación debería tener como fin principal promover el desarrollo integral de niños y niñas para que puedan ser miembros activos en la sociedad y ejercer su derecho a la ciudadanía, entendiendo que la educación además de ser clave para el desarrollo de los sujetos es clave para el desarrollo de las sociedades.

Se deduce también la fuerte impronta que la educación tiene hacia el desarrollo de los aspectos cognitivos e intelectuales de los individuos, quedando carente de atención el desarrollo emocional de los mismos.

Se observó en reiteradas investigaciones que esta debilidad que la educación presenta hoy, podría ser la clave (desde una perspectiva de prevención) para comenzar a solucionar los problemas que presenta la sociedad actual, por ejemplo problemas en relación a la violencia, autoestima, consumo abusivo de sustancias, suicidio, bullying, la medicalización de la infancia, problemas de conducta y bajo rendimiento académico que no son a causa de la falta de capacidad cognitiva de los educandos, entre otros. Estos problemas básicamente refieren al desarrollo de las competencias sociales y emocionales, en las que hoy la educación hace agua.

Por otro lado, se percibe una evolución por parte de las políticas públicas en relación a la atención de la primera infancia para su adecuado desarrollo. Entendiendo que ésta es la etapa más importante que sienta las bases de la evolución posterior de los sujetos.

Aprender a vivir juntos, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer, van a ser los pilares a construirse desde el comienzo de la vida y a lo largo de la misma.

Por lo antes dicho, la Educación Inicial asume un rol más que importante en cuanto a agente facilitador y generador de ambientes que optimicen las potencialidades a desarrollar en niños y niñas. Apostando al desarrollo integral de los mismos.

Es así, que se afirma la importancia de la educación integral, que recomponga las dimensiones emocionales con las cognitivas, entendiendo al sujeto desde su integralidad y desde una mirada holística del mismo. Que no sea centrada únicamente en la adquisición de conocimientos. Las dimensiones emocionales son educables, por lo tanto la influencia educativa va a ayudar a ésta integración.

En este sentido, una propuesta acorde es la implementación de la Educación Emocional en la Educación Inicial, que apueste al desarrollo de todas las cualidades de niños y niñas, logrando la integración cognitiva y emocional y considerando la educación de las emociones desde temprana edad, implicando a los sujetos en su propia formación, siendo partícipes de su vida y de su historia, haciendo uso de sus derechos, tendiendo a la heterogeneidad del aula y a la eficacia social que se encuentra relacionada con la satisfacción personal.

En síntesis, la propuesta de centrar la educación Inicial desde el paradigma emocional amplía la noción que se tiene de educar de manera integral, de educar para la vida y de promover los derechos de niños y niñas desde la praxis educativa. No podemos concluir que se está educando desde la integralidad mientras no se dedique especial atención y acción al desarrollo de las competencias emocionales y sociales, para que niños y niñas puedan desplegar sus habilidades de forma plena y feliz.

## Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (s.f). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.

Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Ines\\_Aguerrondo2/publication/44818477\\_La\\_Calidad\\_de\\_la\\_educacin\\_ejes\\_para\\_su\\_definicion\\_y\\_evaluacin/links/53f518c90cf2fceacc6f2e70.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ines_Aguerrondo2/publication/44818477_La_Calidad_de_la_educacin_ejes_para_su_definicion_y_evaluacin/links/53f518c90cf2fceacc6f2e70.pdf)

Aguerrondo, I. (1993). El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Recuperado

de:  
<http://www.rvcmar.org/otros/mapasc/EI%20Nuevo%20Paradigma%20de%20la%20Educacion%20para%20el%20siglo.pdf>

Amorin, D (2010), Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Tomo 1, 2da Edición.  
Ed. Psicolibros waslala.

ANEP Y CEIP. (2013). Programa de educación inicial y primaria. Año 2008.  
Montevideo.

Recuperado de:  
<http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/recursos/programaescolar.pdf>

Bedregal, P., y Pardo, M. (2004). Desarrollo infantil temprano y derechos del niño.

UNICEF Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia, (1).

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

*Revista de Investigación*, 21(1), 7-43. Recuperado de:

[http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantilm\\_anejo\\_de\\_emociones/inteligencia.pdf](http://jordandesajonia.edu.co/site/images/stories/colegio/fasfoper/2014/infantilm_anejo_de_emociones/inteligencia.pdf)

Bisquerra, R.(2005) La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95-114 Universidad de Zaragoza; Zaragoza, España. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI:*

*revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82. Recuperado de:

<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=628910>

Blanco, M. (2005). La Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos* 7 (1): 11 - 33, 2005. Recuperado de:

[http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Blanco-DelPiano_N7_2005.pdf)

Cabello, R., Extremero, N., Fernández-Berrocal, P., Palmera, R., Ruiz-Aranda, D., y Salguero, J.M. (coords). (2009). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Marcelino Botín.

Casullo, A. 2002. *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Ed. Santilla

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.

Recuperado de: [http://www.uv.es/choliz/Proceso\\_emocional.pdf](http://www.uv.es/choliz/Proceso_emocional.pdf)

Delors, J. (coord.). (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la UNESCO

de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6. Recuperado de: [http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text\\_habilidades\\_sociales\\_inteligencia\\_emocional.pdf](http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text_habilidades_sociales_inteligencia_emocional.pdf)

Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436. Recuperado de: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_256.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf)

Giménez-Dasí, M., y Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 359-373. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-3702

Guil, R., y Guil-Olarte, P. (2007) Inteligencia Emocional y educación: Desarrollo de competencia socioemocional. En P. Fernández Berrocal y J.M. Mestre (coord.). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.189-209). Madrid: Pirámide.

Guil, R., Mestre, J.M. y Núñez-Vázquez. I. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y J. M. Mestre. (coords).(2007). *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.189-209). Madrid: Pirámide.

INEEd. (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo. Recuperado de: [http://ineed.edu.uy/sites/default/files/Resumen\\_ejecutivo INEEd para Web.pdf](http://ineed.edu.uy/sites/default/files/Resumen_ejecutivo_INEEd_para_Web.pdf)

Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. Zona Próxima, (8). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1687/1096>

Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti. Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

Ley N° 18.437 (2008) Ley general de educación. Anexo. Publicada D.O. 16 ene/009 – N° 27654 Recuperado de: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)

MEC (2014) Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación. A 140 años de la educación del pueblo, aportes para la reflexión para la educación en uruguay. Recuperado de: [http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/54731/1/libro\\_140\\_anos\\_varela.pdf](http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/54731/1/libro_140_anos_varela.pdf)

Morin, E. (s.f) Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/067\\_psico\\_preventiva/cursada/bibliografia/morin\\_introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/cursada/bibliografia/morin_introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)

MSP (2010) Guía Nacional para la vigilancia del desarrollo del niño y de la niña menores de 5 años. Uruguay. Recuperado de: <http://www.mysu.org.uy/promoviendo-derechos/guia-clinica/guia-nacional-de-vigilancia-al-desarrollo-de-ninosas-menores-de-5-anos/>

Muñoz, V. (s.f). El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. UNESCO. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>

Myers, R. (1999). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. Revista Iberoamericana número 22. Monográfico: Educación inicial / Educação inicial Enero - Abril 1999 / Janeiro - Abril 1999. Recuperado de: [file:///C:/Users/Electroshop/Downloads/rie22a01%20\(3\).PDF](file:///C:/Users/Electroshop/Downloads/rie22a01%20(3).PDF)

Ramos, N., Enríquez, H y Recondo, O. (2012) .Inteligencia Emocional Plena.

Mindfulness y la gestión efectiva de las emociones. Ed. Kairós. Barcelona

Sapiro, E. (1997). Las cosas pequeñas pueden ser muy importantes. *En Inteligencia emocional de los niños* (pp.3-7). México: Vergara Editor S.A. Recuperado de: [http://www.kiplingmorelia.edu.mx/PDF/LA\\_INTELIGENCIA\\_EMOCIONAL\\_DE\\_LOS\\_NINOS.pdf](http://www.kiplingmorelia.edu.mx/PDF/LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_DE_LOS_NINOS.pdf)

Segarte, L.; Martínez, G. y Rodríguez M. (2006). Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas. Tomo I. Ed: Félix Varela. Habana

Umayahara, M. (2004). En la búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. UNESCO. OREALC. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* vol.2 no.2 Manizales July/Dec. 2004. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000200002&script=sci\\_arttext&tIng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2004000200002&script=sci_arttext&tIng=es)

Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en:

<http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>

Unicef. (2006). Observaciones generales del comité de los derechos del niño. Centro

Investigaciones Innoceti. Recuperado de: <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>

-Waichman, P (1998) Acerca de los enfoques en recreación. V Congreso Nacional de

Recreación Coldeportes Caldas/Universidad de Caldas/FUNLIBRE. Recuperado de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/pwaichman2.htm>

Winnicott, D. (1982). Papel de Espejo de la Madre y la Familia en el Desarrollo del

Niño. En Winnicott, D. (Ed.), Realidad y Juego (147- 155). Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D. (1993). La teoría de la relación entre progenitores- infante. En Winnicott, D. (Ed.), Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional (47- 72). Buenos Aires: Paidós