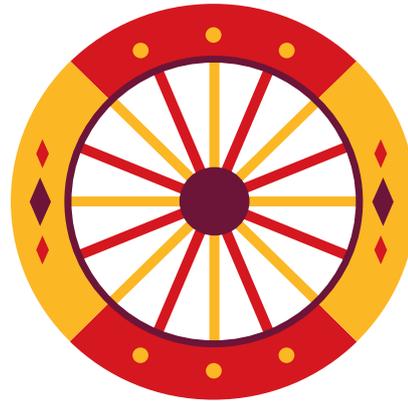




PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

DISEÑO | UC
Pontificia Universidad Católica de Chile
Escuela de Diseño



BULULU

Un servicio de educación que utiliza la dramatización como recurso didáctico para generar y desarrollar habilidades socioemocionales.

CONSUELO BUROTTO SÁNCHEZ

Tesis presentada a la Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al título profesional de Diseñador

Profesora Guía: Patricia Manns

Julio de 2018
Santiago, Chile

Índice

	Introducción	7
01.	MARCO TEÓRICO	8
	1.1 Las inteligencias	10
	1.2 Aprendizaje socioemocional	11
	1.3 La educación socioemocional en Chile.	12
	1.4 Competencias emocionales	13
	1.5 Empatía	14
	1.6 Empatía en el género dramático	16
02.	METODOLOGÍA DE PROYECTO	18
	2.1 Human Centered Design (HCD)	19
	2.2 Equipo interdisciplinar	21

Fase escuchar 22

03.	OBSERVACIÓN	23
	3.1 Levantamiento de información en contexto	24
	3.2 Interacciones críticas	25
	3.3 Análisis de información	28

Fase crear 29

04.	FORMULACIÓN DEL PROYECTO	30
	4.1 Problemática	31
	4.2 Formulación	32
	Qué, por qué y para qué	
	Objetivos específicos- I.O.V	
	4.3 Usuario	34
	Usuario principal	
	Usuario secundario	
	Red de participantes	
	4.4 Antecedentes y referentes	37
	_ Programa pedagógico	
	_ Actividades dramáticas	
	_ Narrativa	
	_ Emociones	
	_ Actividad de seguimiento	
05.	DESARROLLO DEL PROYECTO	43
	5.1 Fases de desarrollo	44
	5.2 Programa educativo	45
	_ Unidades de la empatía	
	_ Actividades pedagógicas	
	5.3 Testeo	
	_ Muestra	
	_ Actividad de introducción	
	_ Actividad cognitiva	

	_Actividad de expresión	
	_Actividad de dramatización	
	_Actividad de cierre	
	_Conclusiones del testeo	
	5.4 Cuadro de actividades	52
	_Unidad 1	
	_Unidad 2	
	_Unidad 3	
06.	DESARROLLO DEL PROYECTO	55
	6.1 Identidad de marca	56
	6.2 Estructura móvil	57
	_Construcción	
	_Armado de base metálica	
	6.3 Recubrimiento	60
	_Prototipos	
	_Materialidad	
	_Confeccionamiento	
	_Armado	
	6.4 Facilitador	70
	_Personaje BULULU	
	_Confeccionamiento de vestimenta	
	6.5 Títeres	72
	_Diseño de personajes	
	_Prototipos	
	_Confección de títeres	
	6.6 Material de apoyo	81
	_Fichas fotográficas	
	_Bongo	
	_Bolso	
	6.7 Material de continuación	84
	_Bitácora de viaje	
	_Fichas de emociones	

	6.8 Instructivos para el facilitador	86
	_Programa educativo	
	_Instructivo de armado	
07.	PROYECTO BULULU	89
	7.1 Identidad de marca	90
	7.2 Carro BULULU	91
	7.3 Títeres	96
	7.4 Fichas fotográficas	97
	7.5 Bongo	98
	7.6 Bitácora de viaje	99
08.	BULULU EN CONTEXTO	101
	8.1 Unidad 1: Reconociendo emociones	102
	_Show de títeres	
	_¿Qué emoción es?	
	_El Bongo de las emociones	
	_Improvisación	
	_Actividad de cierre	
	_Bitácora de viaje	

Fase evaluar 107

09.	9.1 Alianza Clave	108
	9.2 Mapa de servicio	110
	9.3 CANVAS	114
	9.4 Costes	115
	9.5 Pasos a seguir	116

08.	BIBLIOGRAFÍA	119
------------	---------------------	-----

Introducción

Desde la perspectiva contemporánea, las habilidades sociales y emocionales han pasado a ser parte integrante de lo que hoy entendemos por inteligencia. En tal sentido, estas han adquirido suma relevancia, especialmente en los procesos de aprendizaje de los individuos, particularmente en etapas tempranas del desarrollo cognitivo. Los actuales modelos de enseñanza han incorporado estrategias para fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales, aunque de manera deficiente. Frente a este problema, el proyecto que aquí se presenta busca, en el marco de la promoción de las competencias socioemocionales, impulsar el desarrollo de una de ellas, la empatía, a través de la dramatización como recurso didáctico.

01.

Marco Teórico

Para los efectos de explicar el por qué del modelo de intervención precitado, se ofrece aquí el marco teórico que le da sustento. Se examinará la evolución del concepto inteligencia, a fin de ofrecer una aproximación a una concepción amplia, la que abarcaría diversos conocimientos y habilidades de orden social y emocional. Luego, se expondrá la relación existente entre dichas habilidades y su injerencia en el desarrollo temprano de jóvenes e infantes, sobre todo, en relación con los procesos de aprendizaje. Posteriormente, se ofrecerá un análisis crítico de la situación de la educación socioemocional en Chile. Y luego se expondrá con mayor profundidad en qué consisten las competencias socioemocionales. Seguidamente, un análisis recaerá en una de ellas, a saber, la empatía, la que será tratada latamente desde la perspectiva del aprendizaje de los infantes. Finalmente, se introducirá la relación existente entre la empatía y el género dramático, lo que dará paso al planteamiento concreto del problema que este proyecto pretende, en alguna medida, minorar.

1.1 Las inteligencias

Hasta hace poco se pensaba que existía sólo un tipo de inteligencia: la intelectual. Esta era medida en base a un indicador llamado coeficiente intelectual, el cual se creía guardaba una correlación directa con el éxito que podían alcanzar las personas en el curso de una vida. Este esquema fue preponderante hasta la irrupción de la teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría postulaba la existencia de múltiples habilidades intelectuales relativamente independientes entre sí. Bajo esta concepción, no existiría un concepto unitario de inteligencia, sino múltiples formas de la misma. En este marco, existirían dos tipos de inteligencias relacionadas con las competencias sociales y emocionales. Se trataría, para autores como Milicic, Alcalay, Berger o Torreti, de la inteligencia intrapersonal e interpersonal respectivamente. (Milicic, Alcalay, Berger & Torreti, 2014)

Gardner(1983), por su parte, ha denominado la inteligencia intrapersonal como la capacidad de conocer los aspectos internos de uno mismo; como la capacidad de reconocer y discernir sus emociones, además de interpretarlas con el fin de ser capaces de orientar las propias conductas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal sería aquella capacidad de discernir y reconocer las emociones, estado de ánimos e intenciones de los demás. El desarrollo de estas inteligencias permitiría, entonces, anticiparse y responder eficazmente a las emociones y personalidades de los otros.

Otro antecedente en la resignificación del concepto de inteligencia proviene de Goleman (1996), quien popularizó el término inteligencia emocional. En su obra cuestiona la importancia que la sociedad le ha otorgado a la inteligencia intelectual, y critica fuertemente la clasificación de la utilidad/inutilidad de las personas en base al estándar de coeficiente intelectual, por tratarse de una medida que no abarcaría el complejo fenómeno de la inteligencia. Goleman reclama que la inteligencia intelectual no es la primordial para el desarrollo humano, mientras que la inteligencia emocional jugaría un rol central en la construcción y comprensión del yo y la conducción de su vida.

1.2 Aprendizaje socioemocional

Ahora bien, advertida la importancia de la inteligencia emocional en la construcción y posterior comprensión del yo, se hace necesario pensar en si estas habilidades deberían ser enseñadas, y, si acaso, existe algo así como el aprendizaje y la educación socioemocional. Tempranamente, tendríamos que decir que sí. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (en adelante, CASEL) entrega una buena definición de lo que el aprendizaje socioemocional es:

“El aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y aplican efectivamente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones, y tomar decisiones responsables”. (CASEL)

Pues bien, hay dos cosas que llaman la atención de inmediato. La primera, es que la empatía, que se abordará más adelante, ya va quedando en el núcleo de las habilidades socioemocionales. Lo segundo, es que para la adquisición de estos conocimientos y habilidades, el período temprano de formación aparece como fundamental. Para entender la importancia del período temprano en el desarrollo de las diversas competencias socioemocionales, debe tenerse en cuenta que, para los estudiantes de las instituciones escolares, las escuelas son el segundo espacio y contexto de aprendizaje e interacciones sociales después del hogar. Aquí, las relaciones sociales que se gestan desde el comienzo, llegan a convertirse en modelos de convivencia social y emocional.

Igualmente, como ha sostenido Milicic y, ha mostrado la evidencia, los niños y jóvenes que desarrollan competencias en el ámbito socioemocional, tienen mejor relación con sus pares, saben comunicarse efectivamente con los demás, poseen mejores mecanismos de resolución de problemas, contribuyen positivamente a su entorno, saben buscar ayuda e incluso, poseen un mejor rendimiento académico. Por estas razones, se hace imperativo incorporar nuevas estrategias educativas que incorporen el aprendizaje socioemocional para el desarrollo infanto-juvenil (Milicic et al., 2014).

Actualmente, tanto los expertos de la salud, como los de la educación, están de acuerdo en que el desarrollo socioemocional es un pilar fundamental para la educación integral y el proceso de desarrollo educativo de un niño. Ello es evidente puesto que este proceso es complejo y multifacético. En tal sentido, se ve condicionado por aspectos de diversa índole, que trascienden el meramente intelectual. Así, la interacción con distintos actores como profesores, padres y pares, reclaman de los niños y adolescentes de competencias emocionales y sociales. En consecuencia, el sistema educativo debe hacerse responsable de ejercer un aprendizaje socioemocional, puesto que las emociones y relaciones sociales, como ha advertido lucidamente Milicic, influyen directamente en el proceso de aprendizaje y de esta manera, logran un desarrollo positivo en los estudiantes. (Milicic et al., 2014).

1.3 La educación socioemocional en Chile

En nuestro país, la nueva reforma educacional dejó en evidencia la existencia de cierto interés en abordar el desarrollo socioemocional en el sistema educativo. No obstante lo anterior, las medidas relativas al aprendizaje socioemocional han sido insuficientes. Este fenómeno, como ha advertido Milicic, puede ser atribuido al hecho de que los profesores no han sido capacitados en su formación profesional con las suficientes herramientas -formación teórica o estrategias de intervención pedagógica- a fin de promover el desarrollo socioemocional. (Milicic et al., 2014)

Esta carencia ha sido advertida también por la organización internacional CASEL, la que tiene como misión implementar programas basados en el modelo de aprendizaje socioemocional en diversas instituciones educacionales. CASEL ha medido el impacto que la implementación de sus programas ha tenido, por medio de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social establecidos por la Ley de la Calidad de Educación. Como se verá, las mediciones indican una considerable mejoría en el bienestar de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, cabe destacar que las investigaciones realizadas por CASEL arrojaron resultados positivos tras la realización de los programas de aprendizaje socioemocional. Se realizó un meta-análisis de 82 intervenciones que involucró a 97.000 estudiantes desde el jardín infantil hasta cuarto medio, donde se evaluó el impacto a corto plazo (6 meses) a 18 años después de la realización de los programas. Los resultados son contundentes y muestran que, aquellos estudiantes que fueron sometidos a los programas mostraron un mejor rendimiento académico y mejor comportamiento en el aula, en comparación con los estudiantes que no fueron parte de los mismos.

A mayor abundamiento, un estudio nacional publicado en el año 2015 en The American Journal of Public Health, afirma la existencia de una correlación entre las habilidades que desarrolla el programa en los jardines infantiles, y, su impacto posterior en la adolescencia tardía y adultez temprana. Dentro de las correlaciones que se advirtieron, se encuentra que quienes se criaron al alero de estos programas, presentaron una baja en la probabilidad de vivir o estar en lista de espera en viviendas públicas, de recibir asistencia médica, de tener cualquier contacto con un centro de detención y cualquier interacción negativa con la policía antes de la adultez, además de una menor probabilidad de uso de sustancias y mayor probabilidad de poseer buena salud mental. Por lo tanto, programas enfocados en el aprendizaje socioemocional a temprana edad pueden ser claves en el bienestar futuro.

INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

_Autoestima académica y motivación escolar

_Clima de convivencia escolar

_Participación y formación ciudadana

_Hábitos de vida saludable

_Asistencia escolar

_Retención escolar

_Equidad de género

_Titulación técnico-profesional

1.4 Competencias socioemocionales

La Organización en sus programas educativos ha identificado cinco competencias para desarrollar las habilidades socioemocionales y lograr un desarrollo sano y positivo. Estas cinco competencias son:

- a) **Autoconciencia:** Habilidad que permite reconocer nuestras propias emociones, pensamientos y valores y conectarlos con nuestros comportamientos y acciones. Tener la capacidad de reconocer las propias fortalezas y debilidades, fundadas en la confianza, optimismo y mentalidad de crecimiento.

- b) **Autogestión:** Habilidad que permite regular satisfactoriamente nuestras propias emociones, pensamiento y comportamientos en diferentes situaciones. Se desarrolla el manejo del estrés, control de impulsos y la automotivación, ésta última ligada a la capacidad para establecer y trabajar metas, ya sean personales o académicas.

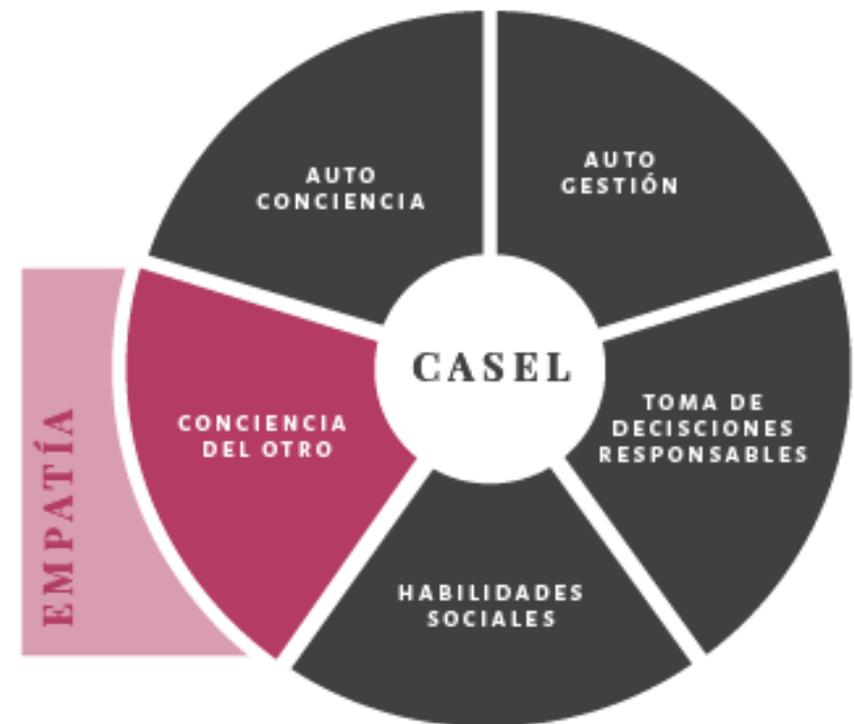
- c) **Conciencia del Otro:** Capacidad de tomar perspectiva y empatizar con otros. Entender y reconocer normas sociales y éticas de comportamientos. Reconocer los recursos y apoyos que provienen de la familia, el colegio y la comunidad.

- a) **Habilidades sociales:** Capacidad para establecer y mantener en el tiempo relaciones sanas y satisfactorias basadas en la cooperación. Habilidad para comunicarse de forma clara, saber escuchar, cooperar con otros, resistir la presión social inapropiada, resolver conflictos de forma constructiva y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

- b) **Toma de decisiones responsables:** Capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el propio comportamiento y sobre las interacciones sociales, basadas en los estándares éticos donde se considera el autocuidado y normas sociales. Evaluación real de las consecuencias de las acciones, considerando el bienestar propio y de los demás.

Las competencias socioemocionales que propone CASEL, están compuestas por diferentes habilidades socioemocionales.

Para efectos del presente proyecto, se eligió solo una de las habilidades que aquí se presentan, a fin de poder alcanzar un mayor nivel de profundidad en el análisis y de éxito en la implementación. En fin, la habilidad que, por su importancia, es objeto de este proyecto, es la empatía. De acuerdo a la tipología anterior, la empatía es parte integrante de la competencia conciencia del otro. Pues bien, la promoción de la habilidad empatía permitiría mejorar esta competencia fundamental, cuestión que, en última instancia, enriquece el desarrollo socioemocional en su conjunto.



1.5 Empatía

Desde la perspectiva científica, se ha entendido la empatía como una capacidad que se compone de diferentes subprocesos neurológicos. Decety & Lamm (2009) vinculan la empatía con las “neuronas espejo”, las cuales son las responsables de provocar tres subprocesos cerebrales que generan esta capacidad. El primer subproceso consiste en un procedimiento afectivo, esto es, la activación emocional propia, como respuesta de reflejo cerebral frente a la expresión emocional de otro. En segundo lugar, existe un proceso cognitivo, el cual permite tomar perspectivas distintas a las propias. Por último, la empatía no se puede generar si es que no existe un tercer subproceso consistente en una regulación emocional. En síntesis, para decirlo con Elliott, esta regulación permite sosegar la emoción que se produce como reflejo del otro, con el fin de lograr una desconexión con este y permitir un espacio para prestar ayuda. (Elliott et al., 2011).

Atendiendo a que la empatía es un proceso que ocurre a nivel cerebral, esta capacidad comienza a manifestarse, en parte, a partir de los primeros años de vida. La teoría de Titchener (Goleman, 1996) manifiesta que los niños son capaces de responder empáticamente con una imitación física como respuesta biológica a el pesar de otro. Según Goleman (1996) esta etapa termina al año, cuando los niños comienzan a ser conscientes de su “yo”, diferenciándose como un individuo distinto al resto. Aún confundidos por el pesar del otro, el niño intenta calmar la aflicción reaccionando frente a ésta, sin embargo, el niño todavía no desarrolla la empatía como proceso cognitivo, es decir, relacionando la causa de dicha aflicción, por lo tanto, no responde de la manera más acertada a el pesar del otro. Ya a los dos años de edad, los niños son capaces de percibir los sentimientos de otra persona. La empatía comienza a alcanzar un nivel más desarrollado en la etapa final de la infancia, puesto que esta capacidad comienza a

ser aplicada como un rasgo de personalidad, y no por un hecho inmediato.

Con posterioridad, el niño de nivel preescolar (4 a 6 años), comienza a desarrollar la empatía a un nivel superior. Lo anterior, se debe a que a esta edad el niño comienza a desarrollar la capacidad de engañar, la cual implica un proceso mental donde se tiene que ser capaz de crear un mundo irreal, es decir, un mundo imaginario. Para esto, el niño tiene que ser capaz de diferenciar su mundo interno con el mundo externo, como un ser pensante diferente al resto, con sentimientos y ideas diferentes. Como señala Miranda, este mismo proceso ocurre con la empatía, puesto que se necesita de la imaginación para que el niño puede suponer situaciones ajenas a él. (Miranda, B 2004).

A partir de lo anterior, cabría referir brevemente la propuesta de Castillo para fomentar el ejercicio de la imaginación. El autor sostiene que una forma efectiva de desarrollar la imaginación en los niños sería la lectura mediada. Ello se debería a que en los relatos se presentarían personajes con distintas emociones, creencias y situaciones, donde el niño podría relacionar situaciones del relato con sus propias vivencias y, en consecuencia, aprender distintas formas de actuar frente a una emoción o un conflicto. Las historias, entonces, estimularían la imaginación al presentar un mundo ficticio, situación que, a su vez, permitiría a los niños experimentar emociones y situaciones que jamás han vivido, logrando adquirir una conciencia más amplia de las distintas perspectivas y comportamientos frente a una situación, dando la posibilidad de un mejor entendimiento de un otro. Castillo, R. (2017)

Como se observa, la imaginación es clave en tanto se configura como una condición de posibilidad de la empatía, pero ella no basta para entender como opera la

misma. La imaginación juega un rol clave en tanto permite a los individuos suponer situaciones ajenas a ellos mismos. Aquí radificaría, pues, la clave de la empatía. Dentro de la situaciones ajenas a uno mismo, se encuentran las emociones de los otros. Es el reconocimiento de dichas emociones lo constitutivo de la empatía. No obstante lo anterior, como advierte Goleman “La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos de otros”. Entonces, la empatía, como viene apareciendo, diría relación fundamentalmente con el reconocimiento de las emociones propias, con las de otros y, luego con una contrastación entre estas y aquellas.

Esta idea aparece ampliamente abordada por la literatura. Así, Ruano sostiene que, el reconocer las emociones propias nos facilita la interpretación de emociones ajenas. Darwin, por su parte ha señalado que la capacidad para reconocer y distinguir emociones, surge como una respuesta innata del ser humano, por la necesidad de adaptación en su entorno y de supervivencia. Ello explicaría, de acuerdo a Fernández, Dufey y Mourgues, que desde el nacimiento, los bebés tengan la capacidad de imitar expresiones emocionales de sus madres y las personas que los rodean.

Ahora bien, es en base a esta noción de empatía que han surgido diversas iniciativas con el fin de promover la formación de niños empáticos. Así, por ejemplo, es posible referir a “Empatía en la Infancia”, una iniciativa de Ashoka consistente en una comunidad de personas y instituciones que se dedican a la construcción de un futuro donde todos los niños practiquen la empatía, como habilidad prioritaria del aprendizaje. Ashoka sostiene que la empatía se debería estimular en los niños de hoy en día debido a que es un

capacidad que crea y moviliza a agentes de cambios en la sociedad. Así, dentro de las salas de clases la empatía ayudaría a forjar mejores relaciones con compañeros y profesores, fomentaría el trabajo en equipo, mejoraría la comunicación, y, en fin, el ambiente dentro de las salas de clases. Todo lo anterior tendría como consecuencia el aumento global del tiempo que podría ser destinado a los otros aprendizajes. (Ashoka. Todos podemos ser Agentes de Cambio, n.d.)

Otra forma diversa que vale la pena, nada más mencionar, ha sido implementado por Mary Gordon, fundadora de Roots of Empathy en Canadá. Gordon trabaja la empatía desde la experiencia a través de visitas de una madre y su infante a la salas de clases, una vez cada tres semanas. Los niños son un agente observador de la dinámica maternal y de las necesidades del bebé. Esto genera que los niños puedan proyectar sus propias emociones además de trabajar la especulación de las emociones y necesidades del otro.

Este tipo de iniciativas prueba algo que, a estas alturas, ya aparece como evidente: la empatía no puede ser aprendida sólo de manera intelectual, sino que para desarrollar y entender la empatía es necesario practicarla desde la experiencia. Cabría preguntarse entonces ¿De que forma es posible practicar la empatía? Pues bien, una de las formas más naturales y efectivas de practicar la habilidad es a través de grupo de juegos. Ello se debe a que son en estas circunstancias -las dinámicas lúdicas- en donde los niños comienzan a crear vínculos sociales con sus compañeros y ponen en práctica lo aprendido.



Roots of Empathy, (2018)

1.5 Empatía en el género dramático

Luego de este breve rodeo, podríamos afirmar con seguridad algunas cosas sobre la empatía. En síntesis, se trataría de una habilidad socioemocional, de trascendental importancia en las etapas primarias del desarrollo humano, que requiere para su ejercicio de la capacidad de imaginar, y, sobre todo, la capacidad de reconocer las emociones de los otros y contrastarlas con las propias.

Lo que se sugerirá ahora, es que la forma del género dramático favorece el desarrollo de la empatía de manera potente.

Si la identificación de los otros y sus emociones es fundamental para la empatía, habría que advertir que, en el género dramático, la identificación con los personajes ocurre con fuerza incomparable. Esto se debe, en términos de Cohen, a que se produce una “narración hacia adentro”, con el fin de que el espectador se implique de algún modo en el relato. Puesto que no existe un narrador, el espectador está obligado a enfrentarse directamente con lo que está sucediendo. (Cohen, 2011).

Por su parte, Igartua destaca la función referida, en tanto la vivencia de relatos ficticios es percibida, a menudo, como si fuera propia. Esta implicación genera distintos procesos; como la empatía cognitiva, esto es, la comprensión del punto de vista del personaje; la empatía afectiva; la implicación emocional con los afectos del personaje; la absorción del relato, esto es, volverse el personaje, captarlo en su alteridad, o, en otras palabras imaginar y adoptar la identidad de este, y, finalmente; la atracción personal del personaje, el deseo de convertirse en este.

Así, como se ha venido exponiendo, la identificación con los personajes es un proceso que ocurre a nivel personal, por lo que, existen varios factores que influyen en un mayor acercamiento o distanciamiento hacia el personaje. Dentro de ellos, es posible destacar la capacidad empática de el espectador, los rasgos físicos y personalidad del personaje, la situación, contexto y construcción de textos. (Hoffner y Buchanan, 2005). Como ha sostenido Cohen, a mayor identificación mayor son los cambios de ánimo y aparición de emociones. Esta identificación con los personajes y experiencia emocional, puede provocar un impacto profundo en el espectador, de manera tal que, la identificación de él con los personajes pudiese inducir un cambio de actitud o de creencias.

A lo anterior se suma una muy buena razón para sostener que la experiencia dramática es idónea para el desarrollo de la empatía. Y es que, si como ha sostenido Celdrán y Ferrándiz, el reconocimiento de emociones dentro de una dinámica cotidiana es mucho más compleja ya que se deben tomar en cuenta distintas variables como el contexto donde se generan, (los gestos faciales, el tono de voz y lenguaje corporal). Y, si consideramos lo sostenido por Goleman, en cuanto a que que el 90% de las emociones se expresan mediante códigos no verbales, luego, debemos concluir que la experiencia dramática no sólo nos saca de la cotidianidad, sino que además esta atestada de elementos no verbales que propician el reconocimiento de emociones y, por tanto, propenden al desarrollo de la empatía.

Pues bien, existiendo un nexo claro entre la empatía y la

forma del género dramático, la pregunta que surge es si es posible crear una estrategia para fomentar el desarrollo de la empatía tomando como base la dramatización.

Ruano, por su parte, ha sostenido que una forma de educar frente al reconocimiento de emociones, es enseñar el lenguaje corporal de las emociones, ya que el cuerpo siente y se manifiesta silenciosamente. El juego dramático permitiría que el niño pueda jugar, expresar e interiorizar las emociones. Según estudios, al imitar o dramatizar emociones, el cuerpo y la mente comienzan a responder sobre las emociones imitadas. Por lo tanto, los juegos de rol o juegos dramáticos, posibilitan la emergencia de emociones y perspectivas experiencialmente, a través de la representación.

2.1 Human Centered Design

El desarrollo de este proyecto se apoya en la metodología The Human Centered Design (HCD) que consiste en un diseño centrado en las personas, con el fin de resolver sus necesidades concretas. Es por esto que, cada decisión tomada se sustenta en el estudio de las necesidades, de las motivaciones y de las capacidades de los usuarios, así como en el establecimiento de objetivos coherentes con ese diagnóstico.

En concordancia con la metodología HCD en el proceso de desarrollo de este proyecto, se ha identificado un problema u oportunidad específica que se intenta resolver en tres fases denominadas: Escuchar, Crear y Evaluar.(IDEO, 2009)



Escuchar

Se realiza mediante el levantamiento de información y recolección de datos para el logro de una comprensión adecuada de las necesidades, esperanzas y aspiraciones que los usuarios tienen en relación al tema.



Crear

Es el proceso de recopilación de la información levantada y su posterior análisis, identificando oportunidades, atributos en cuanto al diseño, soluciones y prototipos para la formulación y desarrollo del proyecto.

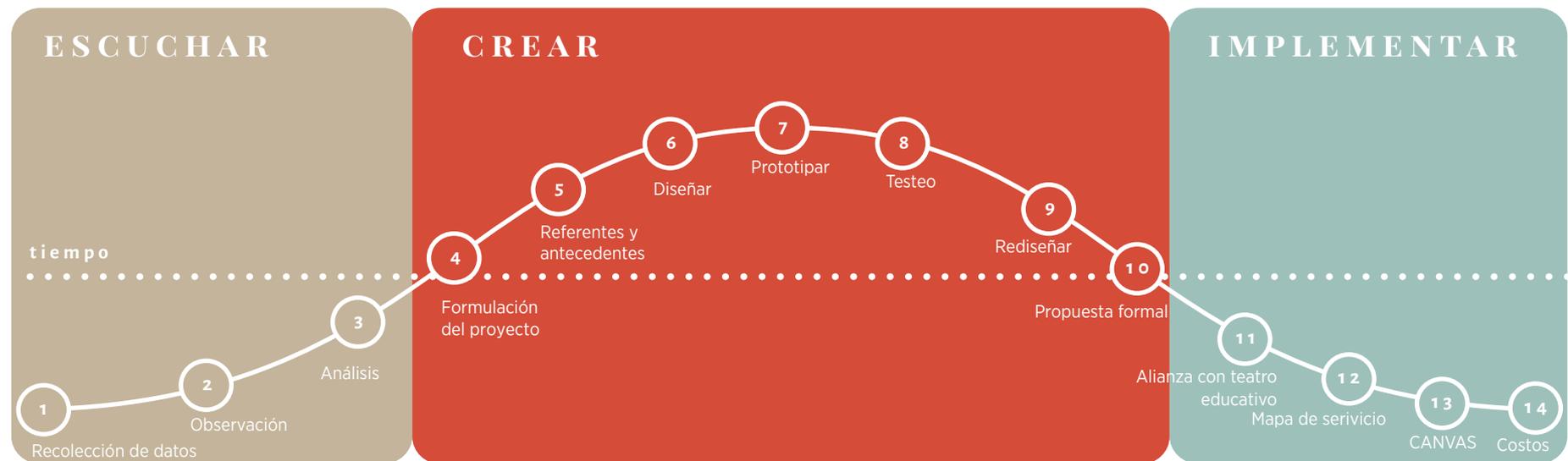


Evaluar

La etapa de realización de las soluciones a través de modelos financieros de ingresos, de funcionamiento interno del proyecto, de costos, de evaluación de capacidades y de planificación de la implementación.

Por medio de la metodología HCD y con el trabajo conjunto del equipo interdisciplinario, se llega a la idea de este proyecto llamado Bululu: un servicio que apoya a las instituciones educativas en el desarrollo socio-emocional de los niños de pre-básica. Este servicio consiste en un teatro ambulante interactivo que permite el aprendizaje experiencial mediante actividades dramáticas como recurso pedagógico. Puesto que el ámbito socio-emocional es diverso y amplio, se ha debido acotar el tema determinando una sola habilidad, la empatía, a desarrollar en este proyecto. Sin embargo, el proyecto Bululu no se agota en el desarrollo de las habilidades empáticas, pues es un servicio que contempla continuas adaptaciones futuras para el desarrollo de las diversas habilidades socio-emocionales en niños (as) de pre-básica según las necesidades de las instituciones educativas.

A continuación se muestra de forma gráfica el proceso y metodología que se utilizó para llegar a la propuesta final del proyecto donde se menciona brevemente lo ocurrido en cada fase.



2.2 Equipo interdisciplinar

Con el propósito de lograr una solución pertinente en torno a los objetivos del proyecto, se ha tomado la decisión metodológica de crear un equipo interdisciplinario, conformado por las disciplinas de diseño, pedagogía y teatro. Este se convierte en un espacio de intercambio de puntos de vista que facilita el proceso creativo y que aporta teóricamente al proyecto.

Dicho equipo está constituido por las siguientes personas:

Consuelo Burotto

Estudiante de Diseño Universidad Católica, autora de la presente memoria.

Representar y concretar a través de la disciplina del diseño, una solución a la problemática del proyecto con ayuda del resto del equipo interdisciplinario

Marcela Gándara:

Pedagogía en educación parvularia en Saint Gabriel's school, 52 años de experiencia.

Trabaja desde el punto de vista del programa pedagógico que incorpora el servicio con el fin de desarrollar el ámbito socioemocional en los niños. Además de aportar con el conocimiento frente a los niños.

Daniela Gándara

Actriz y asistente de producción de la Compañía de Teatro Educativo. También estudió Pedagogía Teatral.

Su rol es aportar el diseño de las actividades dramáticas necesarias para el desarrollo socio-emocional en los niños, así como con la implementación de las mismas prestando el servicio de monitorea en el teatro ambulante Bululu.

Antonia Castillo

Actriz y Productora de la Compañía de Teatro Educativo

Proporciona aspectos de gestión, coordinación e implementación del servicio de acuerdo a las normas de las instituciones. Facilita conocimientos acerca del funcionamiento de redes con los colegios.

Escuchar

MARCO TEÓRICO

OBSERVACIÓN

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Como punto de partida, se recopiló bibliografía pertinente, para poder entender las distintas variables y dimensiones que se relacionan con el desarrollo socioemocional en niños que cursan pre-básica, con el fin de rescatar un marco teórico pertinente para sustentar el desarrollo del proyecto. Como complemento a la recopilación de datos teóricos y se observó de forma activa y pasiva, con el fin de conectar con los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los niños. Esto permite que el equipo de diseño pueda crear soluciones orientadas al usuario, en este caso el usuario principal son los niños que cursan el nivel pre-escolar, puesto que se ven directamente afectadas por el proyecto.



03.

Observación

3.1 Levantamiento de información

En esta etapa de la investigación se observó en terreno a niños que cursan Pre-básica para examinar las interacciones y comportamientos entre ellos en relación a la habilidad de la empatía. Para tal efecto se decidió tomar como unidad de análisis dos instituciones como caso de estudio: el Colegio CREE y Saint Gabriel's School. La idea es generar un proyecto que responda a las necesidades de niños de edad pre escolar independientemente de la institución escolar en la que se desarrolle.

Por un lado, el levantamiento de la información se realizó a través del rol de observador pasivo, es decir, de la examinación lejana de los comportamientos y interacciones de los involucrados. Por otro lado, se obtuvieron datos desde un rol de observador activo, en el que se participó en las actividades de clases, trabajando a codo a codo con los niños, con el fin de lograr un inmersión en el contexto y observar desde su mirada, las experiencias y relaciones personales.

A continuación se describe brevemente las instituciones educativas en las cuales se levanta información.

_3.1.1 Colegio CREE

CREE, fundado en marzo de 2015, es un colegio particular subvencionado gratuito, sin selección de admisión y sin fines de lucro. Se ubica en la Comuna de Cerro Navia, donde viven 131.850 habitantes, con un nivel socioeconómico por debajo del nivel nacional. Actualmente existen políticas públicas que han permitido la disminución paulatina de los niveles de drogadicción, delincuencia y narcotráfico que han imperado en la comuna. El proyecto educativo de CREE contempla una educación de calidad en lo académico, pero con un fuerte énfasis en el desarrollo de agentes de cambios dentro de la sociedad, a través de la formación del carácter y de la vivencia de valores centrados en el amor al prójimo. El colegio consta de educación parvularia completa y de educación básica hasta el tercer nivel, pero se proyecta crecer hasta educación media. El colegio suma un total de 282 alumnos, entregando salas de clases, casino, biblioteca, cancha de fútbol, un patio.. (Colegio CREE, s.f.)



Colegio CREE (2018)

_3.1.2 Saint Gabriel's School

Saint Gabriel's School, fundado en 1931, es un prestigioso colegio británico particular pagado, con selección en el proceso de admisión, dando preferencia a hijos de ex alumnos y familias que ya son miembros. El colegio se compone de cuatro sedes, en la comuna de Providencia, donde viven 120.874 habitantes. Providencia es considerada una de las comunas con mejor calidad de vida, limpia y segura del país. Además consta de una parcela ubicada en Las Condes, que se utiliza con fines deportivos. Su proyecto educativo se centra en dar educación de excelencia académica en el ámbito científico/humanista, y en la adquisición del idioma inglés. También busca desarrollar una atmósfera estimulante y de respeto recíproco hacia las personas, instituciones, culturas diferentes y al medio ambiente. El colegio consta de educación parvularia, básica y media completa, sumando un total de 1.900 alumnos. (Saint Gabriel's School, s.f.)



Fotografía de autoría propia

3.2 Interacciones críticas

Las interacciones de los niños y niñas, relacionadas con la habilidad empática, se detectaron mediante las dos modalidades de observación. Estas interacciones se registran en la siguiente tabla, específicamente aquellas que se repitieron entre los diferentes niños y en ambos contextos educativos.

La primera columna de la tabla muestra la actividad que realizaban los niños al momento en que se detectaron las interacciones críticas. La segunda columna describe la interacción observada y la tercera, indica la percepción interna (insight) del observador. La última columna registra los atributos y oportunidades que se formularon con el propósito de incluirlos en el proyecto.

_3.2.1 Interacciones en colegio CREE

ACTIVIDAD	SITUACIÓN	INSIGHT	ATRIBUTOS
Realizan actividades con el libro de inglés.	1. Carolina, se percató que su compañero tenía dificultades para realizar la actividad, por lo tanto se acercó a ayudarlo y explicarle cómo se realizaba	Se ve que Carolina se puso en el lugar del compañero y le ofreció su ayuda.	Reaccionar frente aflicciones de un otro.
Aprender a leer. Unir letras.	2. Javiera se encontraba sentada en las mesas por mal comportamiento a diferencia de todos sus compañeros que se encontraban sentados en la alfombra de la sala de clases. Javiera pidió autocontrol (valor de CREE) a sus compañeros, pues noto que sus compañeros se encontraban inquietos.	Javiera tuvo que ver desde otra perspectiva lo que provoca el mal comportamiento.	Expandir la perspectiva de los niños.
Cuentacuentos	3. La profesora pregunta a sus estudiantes cómo se sintieron con el relato leído. Niña responde que se sintió mal y hace referencia a un acontecimiento que le resultó familiar.	La niña se sintió identificada con el personaje del cuento, y pudo empatizar con el personaje.	Identificación con personajes.
Día de Jeans Day, por lo tanto el curso le tocó el color azul	4. Una alumna se acerca a la profesora pidiendo permiso para cambiar su polera por una morada, porque no quería sacarse el poleron porque la polera azul que tenía era de su primo. La profesora le dijo que no.	A la niña le daba vergüenza estar vestida con una polera de hombre, pero no sabía cómo explicarle a la profesora lo que sentía.	Reconocer emociones.
Ronda de piropos, decir cosas buenas.	5. Los niños al ser piropados por sus compañeros, rápidamente pedían la palabra para darle un piropo a la persona que lo hizo.	Imitan el comportamiento de sus compañeros puesto que al recibirlos saben cómo se sienten y les gustaría devolverlo.	Imitación.
Juegan a la pinta en Educación Física.	6. Al principio del juego, la mayoría de los participantes no des-pintaban a sus compañeros, por miedo a ser pintados. Pero cuando eran pintados, pedían ser liberados, pero no los liberaban rápidamente.	Cuando eran liberados tomaban mayor reflexión en cuanto a liberar a sus compañeros, puesto que si ellos liberaron, sus compañeros también lo hacían. Se ve que los niños tuvieron que tomar distintas perspectivas, para cambiar de actitud.	Experiencia, cambio de comportamiento.
Baile y canciones.	7. Una profesora externa llega a la sala con un carrito que traía un proyector. Donde se veían videos de canciones y bailes en inglés.	Como era una actividad poco habitual, los niños respondían con entusiasmo y energía.	Servicio externo, con una narrativa.

_3.1.2 Interacciones en Saint Gabriel`s

ACTIVIDAD	SITUACIÓN	INSIGHT	ATRIBUTOS
Juego libre	<p>9. Escogimos en conjunto el juego “Jenga”. En el momento de repartir los bloques, comenzaron a quitárselos entre sí. Diego se quedó con sólo dos bloques, por lo tanto yo le compartí algunas de las mías e inmediatamente el resto quiso compartir.</p>	Como era profesora nueva, llamaba mucho la atención de los niños, por lo tanto todos quería jugar conmigo. Al verme realizar una acción quisieron imitarme.	Imitación
Clases	<p>10. Se acerca Diego, de nacionalidad coreana, a contarme que sus compañeros le tiran espinas en los recreos y luego se ríen. No lo encuentra divertido.</p> <p>11. Sus compañeros cuentan que no se acercan a Diego porque es agresivo y les pega, creen que tirar espinas es un juego.</p> <p>12. Un compañero le pegó a su amigo, pero este no sabe porque.</p>	Los niños tienen dificultades de reconocer las emociones del resto de sus compañeros, por lo tanto no hay buena comunicación y reacción a los comportamientos de los demás.	Reconocer emociones. Mejorar la comunicación, provocando espacios para esta.
Recreo	<p>13. Diego no juega con nadie en el recreo, comparte en compañía de una profesora de otro curso y conversa con otro niño coreano de otro curso.</p>	Diego no ha generado vínculos con el resto de sus compañeros.	Fortalecer vínculos. Trabajo en equipo.
Crear un pavo con materiales manuales.	<p>14. Compañeros se acercan a Diego para decirle que ellos “tiene ojos de chilenos y tú”, a lo que Diego responde “yo también”. Sus compañeros le dicen “no tú tienes ojos de chinos y luego ríen”.</p> <p>15. Diego fue el único de la clase que realizó el pavo diferente a las instrucciones de la profesora.</p> <p>16. Dos compañeras de diferentes mesas se acercaban a una compañera (Antonia), para preguntar de qué color pintará el pavo. Al transcurso de la actividad, se paraban constantemente para ver como estaba pintando su tarea. Al terminar, los trabajos se asemejan.</p> <p>17. Antonia se retira el poleron y se lo cruza en la cintura, posteriormente sus dos amigas imitan su comportamiento.</p>	<p>Diego no se identifica con sus compañeros de clases, puesto que se siente diferente.</p> <p>Las dos compañeras buscaban identificarse con alguien en este caso con Antonia. Al identificarse con ella buscaban imitar sus comportamientos.</p>	Fortalecer identificación con sus pares.

3.3 Análisis de información

La información teórica y la observación en contexto sirven de respaldo para definir los elementos indispensables para incorporar en el proyecto. Estos son los siguientes:

_Creación de un programa educativo.

Los programas educativos de desarrollo socio-emocional existentes a nivel nacional señalan un conjunto de habilidades de aprendizaje a desarrollar en los niños. Por motivos de tiempo y para un buen desarrollo del proyecto, se decide realizar un programa para el aprendizaje de una habilidad: la empatía. El objetivo de aprendizaje de esta habilidad consiste en ser capaz de reconocer emociones y sus causas, así como aceptar las emociones ajenas y tener formas de enfrentarlas.. Es indispensable elaborar un programa acotado y adecuado para los niños de pre-básica.

_Un aprendizaje desde la experiencia.

A esta edad los niños tienen un pensamiento concreto y lúdico. Por esto necesitan interactuar directamente con los elementos, de forma exploratoria y vivencial para lograr los aprendizajes. Dentro de la rutina escolar no hay suficientes espacios donde los niños puedan aprender de manera experiencial, permitiéndoles manipular los elementos con mayor libertad, a excepción del espacio del recreo y los espacios deportivos. El proyecto contempla un espacio menos estructurado (no por ello sin control), la escenificación de un micro espacio (teatro ambulante) y la dramatización.como elementos distintivos aprender desde las experiencia. La dramatización es

el eje conector ya que los niños pueden experimentar narrativas imaginadas, hacer imitaciones, narrar y crear situaciones en primera persona.

_Una narrativa.

Los niños se encuentran en una etapa de pensamiento mágico y pueden aprender de manera más efectiva a través de la imaginación. Así, un tercer aspecto de este proyecto es la necesidad de generar un espacio narrativo donde los niños puedan abstraerse de la cotidianidad de su rutina escolar y entrar en la vivencia de un mundo distinto.

_La identificación.

La identificación es una capacidad fundamental para el desarrollo de la empatía. Es la capacidad del yo poseedor de una identidad de ubicarse en una identidad distinta y comprenderla. A partir de conversaciones con los profesores, se llegó a la conclusión de su importancia, pues los niños de preescolar se han incorporado recientemente al contexto escolar. Ellos tienen el difícil desafío de relacionarse con personas desconocidas, y comenzar nuevos lazos sociales que pueden perdurar toda la enseñanza escolar. Un objetivo educativo en esta etapa es el logro de vínculos sanos, generando espacios de conocimiento mutuo y fortalecer sus relaciones. Los niños a esta temprana edad siguen construyendo su identidad y personalidad, por lo tanto están buscando siempre personajes con los cuales identificarse y apoyarse en este proceso. Los personajes y las acciones de aprendizaje de este proyecto facilitan el desarrollo de la capacidad de identificación.

Crear

FORMULACIÓN DEL PROYECTO

DESARROLLO DEL PROYECTO

PROYECTO

Tras el análisis de la información levantada se llega a la formulación del proyecto donde se comienza el proceso de diseño. Algunos atributos detectados dentro del análisis se consideraron para elaborar una propuesta y presentarla al equipo interdisciplinario. Tras el intercambio y la reflexión, el equipo entrega insumos para rediseñar la propuesta y hacer los ajustes pertinentes, considerando también la indagación del testeo con los usuarios. Finalmente se elabora una propuesta formal.



04.

Formulación del proyecto

4.1 Problemática

OPORTUNIDAD DE DISEÑO

Hoy en día, la sociedad contemporánea se caracteriza por ser una sociedad egoísta, narcisista y poco empática. La necesidad de admiración, de exhibicionismo y comunicación virtual, convierte a la sociedad en una cada vez menos empática. Un estudio realizado por Konrath S, O'Brien E, Hsing C. (2011) demuestra, a través de mediciones estandarizadas, que el nivel de empatía en los jóvenes ha descendido un 40% en relación con las últimas 3 décadas. Los autores de dicho estudio atribuyen estos resultados principalmente a las nuevas tecnologías y medios de comunicación, a la sociedad materialista que gira en torno a las necesidades individuales y, en fin, a la búsqueda del éxito, que favorece la auto-comprensión de los individuos como competidores enfrentados entre sí.

Neva Milicic (2017) sugiere que las personas de hoy en día, están tan absortas en sus aparatos electrónicos, que no son capaces de percibir los códigos no verbales de la comunicación. Este orden de cosas impediría el surgimiento de la empatía puesto que, ser sensibles frente a los sentimientos de los que nos rodean, es el factor clave de la empatía. Dicho de otra forma, la empatía está posibilitada solamente en la medida en que existe una persona receptiva, esto es, capaz de percibir sensiblemente las diversas formas de comunicación de los otros circundantes.

Así, como se venía sugiriendo, la empatía constituye uno de los pilares fundamentales para las relaciones humanas, pues precisa de una conexión afectiva con el otro. Donde no hay empatía, la conexión afectiva con el otro desaparece. De este modo, se hace imposible toda posibilidad de conocer al otro en su alteridad. Esta desconexión emocional, empobrece el mundo emocional propio. Y, en efecto, lo ha empobrecido. Ello se ve reflejado claramente en las nuevas generaciones, que alcanzan la adultez con mayores problemas a nivel socioemocional, lo que se ha traducido en la aparición del suicidio como la mayor causa de muerte en los jóvenes.

En razón de lo anterior, es que se hace sumamente

importante combatir este fenómeno a través de la educación socioemocional de niños y jóvenes. Amanda Céspedes, presidenta de la Fundación Educacional, declara que no se puede desarrollar el aprendizaje desde un enfoque académico, sino se trabaja el potencial emocional de los niños (Uchile.cl, 2017). [VAF7] En tal sentido, y como ya se dijo (supra VI), el desarrollo de la empatía se logra principalmente a través de la experiencia. Es este contexto, considerando que los primeros años de la infancia son fundamentales para el desarrollo emocional, es que se hace necesario pensar en modelos de intervención educativa que propendan al desarrollo de las habilidades socioemocionales, en especial, la empatía.

En los colegios sujetos al modelo de educación tradicional, el momento en que el desarrollo de la empatía de forma experiencial tiene espacio, es únicamente cuando los niños socializan durante los recreos y tiempos libres. Estas instancias, aunque efectivas, no son suficientes para desarrollar de manera integral y completa la empatía en los infantes, puesto que se precisa de un docente que guíe estas experiencias para brindar más herramientas a los niños en cuanto a resolución de conflictos y ayuda al otro.

Considerando entonces, el rol fundamental de la experiencia como método de aprendizaje, la dramaturgia, como vimos (supra VII) aparece como posible eje conector entre la enseñanza clásica enfocada en lo intelectual con el aprendizaje socioemocional. Ello se debe a que este género permite que, tanto los niños participantes como expectantes, se sumerjan en un mundo y personajes que no son propios; identificándose así con individuos, contextos y situaciones que hasta antes de eso pudiesen haber sido desconocidos. La representación dramática en este contexto, toma un rol fundamental que le permitirá entender a los niños cómo actuarían otras personas frente a distintas situaciones considerando su personalidad, estado de ánimo, entre otros factores.

Es a partir de todo lo mencionado anteriormente, que se define como oportunidad de diseño el utilizar

la identificación de personajes en relatos ficticios, con el fin de estimular el desarrollo de la empatía en niños de 3 a 6 años, dentro de establecimientos educacionales. Esta herramienta les permitirá reconocer emociones propias y vincularlas a personajes ajenos, permitiéndoles así ponerse en el lugar de estos y comprender emociones de entes externos a ellos mismos.

Por lo tanto como respuesta se busca generar estrategias desde el diseño para la creación de material didáctico a nivel parvulario dentro de los colegios que faciliten la experiencia de la empatía a través de un enfoque dramático.

4.2 Formulación

4.2.1 QUÉ - POR QUÉ - PARA QUÉ

Qué

Un servicio de educación que utiliza la dramatización como recurso didáctico para generar y desarrollar habilidades socio-emocionales.

Es importante aclarar que por razones prácticas y de tiempo, se ha definido trabajar en una de las habilidades socioemocionales: la empatía.

Por qué

El Currículum Nacional de Educación ha incorporado transversalmente estas habilidades socioemocionales en todos sus programas, sin embargo, aún hay carencias de estrategias innovadoras que apoyen dicha transversalidad y que no sean meras acciones puntuales dentro de la sala de clases. Los cambios en los hechos han sido lentos y la capacitación de los profesores es aún insuficiente.

Para qué

Apoyar a las instituciones educativas en la formación socioemocional de los alumnos. Este servicio es un recurso de apoyo puntual y a la vez continuo al que se puede acudir seguidamente para reforzar y potenciar aprendizajes alcanzados.

4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS - I.O.V

_Objetivos específicos

Generar un servicio que sea capaz de responder a diferentes contextos educativos.

Indicadores objetivos verificables

TTabla de comparación de interacciones críticas que responden directamente a la habilidad de la empatía en diferentes contextos educativos. Se consideran las interacciones reiterativos y semejantes tomadas en ambos contextos para integrarlas dentro del servicio.

Colaborar con la incrementación de las habilidades empáticas en los niños de nivel parvulario.

EEl niño reconoce, etiqueta y expresa emociones.

Aumentar el conocimiento emocional entre niños y niñas en un contexto educativo.

Crear un espacio de conversación en el cual los compañeros sean capaces de reconocerse emocionalmente entre sí.

Apoyar a la comunidad educativa en el seguimiento de las habilidades socio-emocionales aprendidas.

: Profesores, alumnos(a) y la comunidad escolar en general, sea capaz utilizan los recursos dejados por el servicio para el seguimiento de los aprendizajes.

4.3 Usuario

4.3.1 USUARIO PRINCIPAL

_Niños de preescolar

El servicio está dirigido a niños que cursan el nivel preescolar, es decir, desde los 3 a 6 años. A esta edad su formación depende de la estimulación, aceptación y acompañamiento que le brindan los adultos a su cargo, principalmente la familia y el colegio.

En esta etapa de desarrollo los niños y niñas están formando su identidad y buscan constantemente identificarse con personas a su alrededor e imitar conductas. Precisan de constante estimulación, por esto comienzan a formar parte del sistema de educación tradicional donde transcurre una parte importante de su tiempo, por lo tanto es un espacio de gran impacto en cuanto a la formación de los niños.

Es importante desarrollar el ámbito socioemocional desde temprana edad, puesto a que es un espacio significativo para el desarrollo de este ámbito en la adultez. Un desarrollo socioemocional desde temprana edad, permite moldear a los niños positivamente tanto en lo académico, social, afectivo y laboral futuro.

A esta edad a los niños les gusta experimentar y aprenden desde la experiencia y la imitación. Dado a que los niños en esta etapa se encuentran en una etapa de pensamiento mágico, le atraen todo tipo de actividades que faciliten el espacio a la imaginación, como la narración de cuentos, juego de roles. Es por esto que las tecnologías y televisión son un complemento importante en la influencia de su desarrollo.



Fotografía de autoría propia

4.3 Usuario

4.3.3 USUARIOS SECUNDARIOS

_Hogar

Cabe mencionar que los educadores principales de los niños en esta edad, es el hogar. Esto se debe a que el desarrollo socioemocional comienza en el hogar, por esta razón es importante incluir a los padres dentro del servicio con el fin de que los padres puedan aprender más sobre sus hijos y ser parte del proceso de desarrollo socioemocional de estos.



Open morning PK (s.f.)

_Docentes

Los docentes se ven diariamente enfrentados a los alumnos, por lo que deben apoyar y preocuparse de los niños además de formarlos educativamente, puesto que se ven envueltos constantemente en la resolución de conflictos entre alumnos, lo cual debe facilitar las de relaciones sanas entre estudiantes y sus comportamientos.

Es necesario incluir a los docentes dentro del servicio, puesto que deben estimular el ámbito socioemocional en su rutina escolar. Es por esto que el servicio tiene como propósito contribuir de este desarrollo en las situaciones cotidianas que ocurren dentro de las salas de clases, con el fin de fomentar las relaciones positivas entre alumnos entre sí.



Día del libro. (s.f.)

_Colegios

Institución a cargo del desarrollo educativo de los niños, con el fin de modelar a seres humanos integrales y competentes para el contexto laboral y social a futuro. Se interesa por el bienestar de sus estudiantes y de su desarrollo tanto intelectual como emocional.

Busca invertir recursos y tiempo en apoyo para estimular el aprendizaje socioemocional. En este caso el colegio está dispuesto a aplicar programas educativos que ayuden a sus estudiantes a desarrollar sus capacidades socioemocionales.

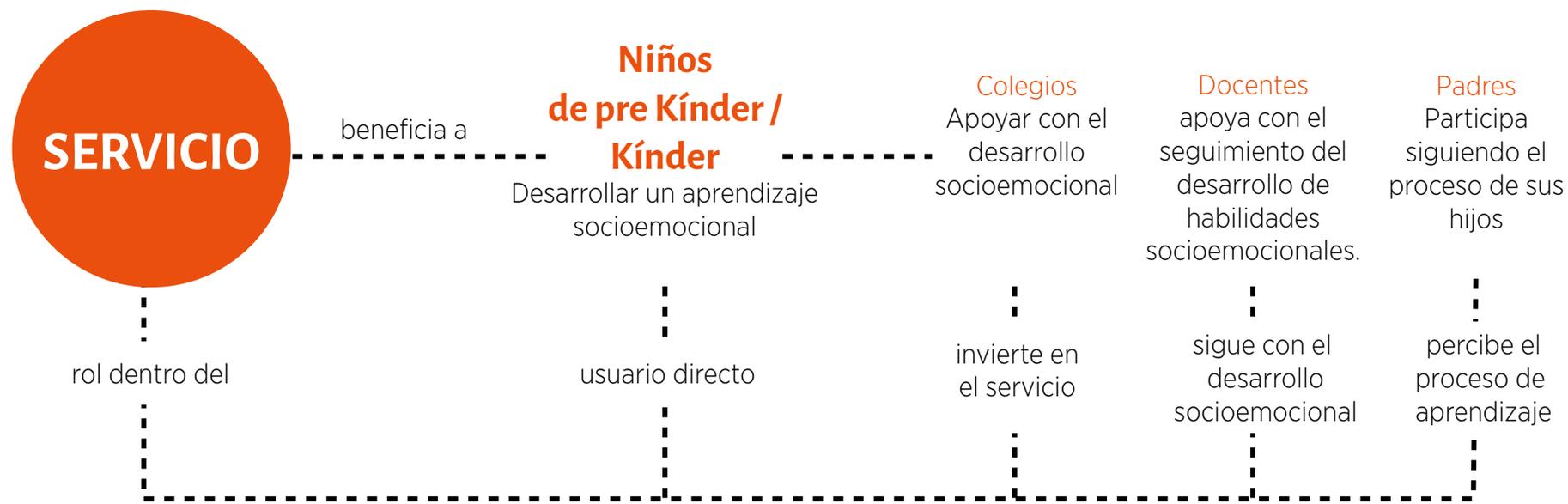
El establecimiento es el usuario que se encarga de la compra y de la implementación del servicio en su programa educativo.



Fotografía de autoría propia

4.3 Usuario

4.3.3 RED DE PARTICIPANTES



4.4 Referentes y antecedentes

Antes de comenzar a diseñar el servicio, fue necesario realizar una búsqueda de referentes y antecedentes que se acomoden a los objetivos del proyecto con el propósito de utilizarlos como fuente de inspiración para el comienzo del proceso de diseño. Se determinó la importancia de dividir la búsqueda en los diferentes ámbitos que busca resolver el servicio.

_Programa educativo

_Actividades dramáticas

_Narrativa

_Estimulación de la empatía

_Actividad de seguimiento

4.4 Referentes y antecedentes

4.4.1 PROGRAMA PEDAGÓGICO

Programa SEL (Social Emotional Learning)



CASEL es una ONG de EEUU, la cual es una referente mundial en cuanto a la educación socioemocional. Con una sede en Chile, desarrollan programas de aprendizaje socioemocional, con el propósito de mejorar el rendimiento académico, la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes.

El programa SEL para estudiantes consta en trabajar tres metas, divididas en ocho jornadas pedagógicas. Estas tres metas se dividen en “Me conozco y me regulo”, “Te conozco y me relaciono contigo” y “Tomo decisiones responsables”.

Además declara que para realizar un programa SEL exitoso, precisa de que el programa sea sistemático, activo, enfocado en estudiantes, docentes y apoderados. Y por último que sean explícitos, donde se incluyan conceptos literales dentro de las actividades pedagógicas. (CASEL 2018)

Elementos rescatados para el proyecto

Utilización de la estructura del programa educativo de SEL en cuanto a dividir el desarrollo socioemocional en metas.

Dividir la materia de la empatía en unidades que comprenden distintas jornadas de una hora pedagógica donde se realizan actividades dinámicas.

Incorporar tanto a estudiantes, docentes y apoderado en el servicio

Realizar una actividad donde se incluyan conceptos literales en cuanto a la empatía

Realizar un programa sistemático

Realizar un programa con actividades activas fuera de la sala de clases

4.4 Referentes y antecedentes

4.4.1 PROGRAMA PEDAGÓGICO

Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional)



Elementos rescatados para el proyecto

Programa que tiene como propósito formar a los docentes en cuanto a cómo desarrollar el aprendizaje socioemocional en sus alumnos. Consta de un manual del profesor para realizar actividades que potencien el desarrollo socioemocional. Las cuales contempla tres momentos claves:

Motivación: Se presentan los objetivos y explicación de la actividad, con el propósito de generar una motivación y conexión con la experiencia que se va a vivir.

Desarrollo: Corresponde a la actividad en sí, la cual precisa de un profesor con el fin de brindar una flexibilidad en cuanto a orientar y dirigir la actividad.

Cierre: Momento en el cual se sintetizan los contenidos aprendidos con el fin de asimilarlos a través de una conversación grupal, relacionando los objetivos de la actividad con los aprendizajes propios de los alumnos. La conversación grupal puede aportar los aprendizajes asimilados de unos alumnos a otros. (Milicic et al., 2014).

Realizar una actividad que introduzca los contenidos a realizar y que potencie la motivación de los alumnos.

Incorporar a un facilitador de las actividades que cumpla el rol de educador.

Realizar un momento de cierre en el cual se puedan asimilar los contenidos y promover el aporte de los alumnos en cuanto a los aprendizajes propios del servicio

4.4 Referentes y antecedentes

4.4.2 ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

Mimics App



Aplicación lúdica que posibilita imitar las expresiones faciales de diversas imágenes, y tomando una fotografía propia de la expresión imitada, para luego compartirla con amigos y familiares donde ellos tendrán que adivinar qué imagen se está imitando. (Mimics .s.f)

Mala Leche: Juego de Improvisación



Juego de cartas, las cuales contiene diferentes frases. Se eligen cartas y según las frases que se eligieron se debe realizar una improvisación dramática la cual se deba actuar las cartas elegidas al azar. (Mala Leche .s.f)

Elementos rescatados para el proyecto

Imitación como actividad dramática

Realizar actividades de imitación con el propósito de potenciar la expresión facial y el reconocimiento de emociones a través de códigos no verbales.

Generar momentos de adivinación grupales en cuanto al reconocimiento de emociones.

Elementos rescatados para el proyecto

Utilizar la improvisación como actividad dramática

Improvisar a partir de una narración

4.4 Referentes y antecedentes

4.4.3 NARRATIVA

Teatro Ambulante



Javier Villaña y la andariega (s.f.)



Gallo, M (2013)



La Barraca (s.f.)

El teatro ambulante son pequeñas compañías de teatro que realizaban giras teatrales a diferentes localidades. El teatro ambulante viajaban con una estructura física puesto que precisaban de materiales y herramientas para su espectáculos, como carpas, carretas, o estructuras móviles. (Teatro Itinerante. s.f)

Elementos rescatados para el proyecto

Agarrarse de la narrativa de teatro ambulante puesto que se encontró una semejanza con el proyecto debido a que tiene como propósito realizar actividades dramáticas a niños en diferentes colegios y lograr un aprendizaje socioemocional.

Crear una estructura móvil que sirva como apoyo para las actividades dramáticas.

Facilitador de actividades como camaleón y viajero.



Sartore, J. (s.f.)



Rango Movie Review (2012)



Ñaque o de piojos y actores... de Marcelino Duffau (s.f)

Los camaleones tienen la habilidad de camuflarse cambiando el color de su piel según las circunstancias, además de delatar su estado de ánimo y con el cual se comunica con los de su misma especie. (National Geographic. s.f.). Además uniendo la temática de la dramatización el término de camaleón en la cultura y el arte hace referencia a la persona con la capacidad de adaptar comportamientos según las circunstancias, por esto se utiliza comúnmente para calificar la capacidad de los buenos actores. (Wikipedia (s.f.)

Elementos rescatados para el proyecto

el rol del facilitador de las actividad dentro de la narrativa, es un actor solitario que viaja con su estructura móvil de colegio en colegio con el fin de realizar actividades dramáticas a los alumnos y desarrollar la habilidad de la empatía.

Es por esto que se pensó en potenciar este personaje por medio de una vestimenta que represente a un viajero y una personalidad empática, es decir, que tenga la capacidad de “cambiar de piel” con facilidad.

Adopta la imagen de camaleón para el facilitador de las actividades.

4.4 Referentes y antecedentes

4.4.4 EMOCIONES

Personificación de emociones



Wallpapers de intensamente (2015).



The Boov (s.f.)



Marionnettes emotions (s.f.)

Ilustraciones animadas infantiles de las emociones. Personifican distintas emociones a través de colores, personalidad, expresión corporal y facial. Facilita el reconocimiento de emociones para niños de una forma entretenida y lúdica.

La actividad de títere enriquece la imaginación y la expresividad.

Elementos rescatados para el proyecto

Introducir las emociones como actividad para desarrollar la empatía

Personificar las emociones a través de personajes

Utilizar títeres para caracterizar las emociones

Show de títeres como actividad dramática e introductoria.

5.4.5 ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

Personificación de emociones



Trabajar las emociones. (s.f.)



Trabajar las emociones. (s.f.)



Bitácora de viaje (s.f.)

Material didáctico para reconocer emociones dentro de la sala de clases.

Bitácora de viaje que registra la experiencia y sentimientos de un viaje.

Elementos rescatados para el proyecto

Generar material de apoyo para educadores luego del servicio.

Generar material gráfico donde los niños puedan registrar su experiencia del servicio



05.

Desarrollo del proyecto

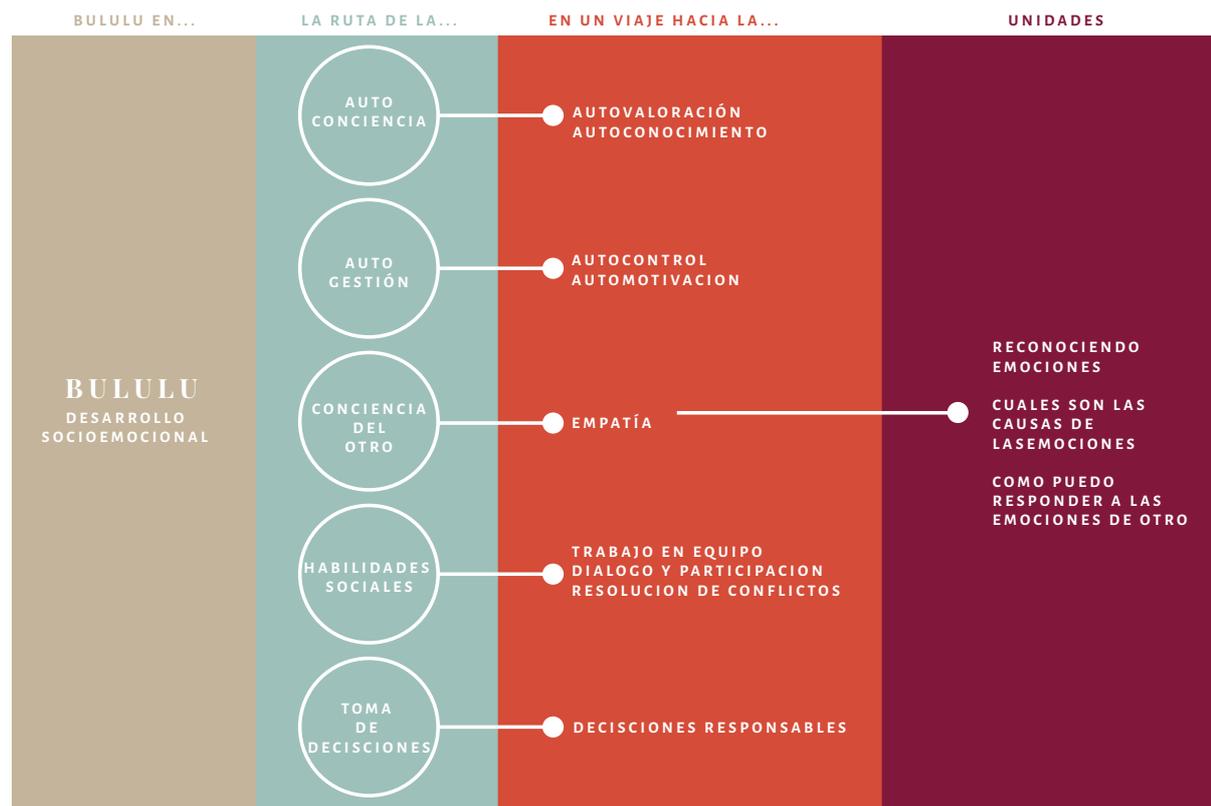
5.1 Fases de desarrollo

El servicio de este teatro ambulante, Bululu, se divide en tres fases de desarrollo:

Fase desarrollo conceptual: Se refiere a todos los aspectos conceptuales que son desplegados del proyecto en relación al desarrollo socio-emocional de niños y niñas que cursan el nivel parvulario. Como también aquellos conceptos que no se podrán profundizar, pero se dejan planteados a nivel conceptual para una posterior elaboración programática. El ámbito socio-emocional comprende cinco sub-ámbitos o temáticas: Autoconciencia, Autogestión, Conciencia del otro, Habilidades sociales y Toma de decisiones responsable. Cada uno de estos contempla diferentes habilidades de las cuales se desprende la línea programática del aprendizaje. Este proyecto toma una de esas competencias y las restantes quedan definidas en el servicio.

Fase de desarrollo proyectual: Dice relación con la línea programática que se desglosa a partir de la habilidad de la empatía específicamente. Son los aspectos conceptuales del proyecto que se desarrollan con profundidad.

Fase de desarrollo a futuro: Son los aspectos del proyecto Bululu que potencialmente podría desarrollar en una etapa futura. Explorar otros ámbitos aparte del aprendizaje socio-emocional en los niños, como por ejemplo lo artístico.



5.2 Programa educativo

El proyecto Bululu tiene claramente una intencionalidad pedagógica puesto que es un servicio que apoya el programa formativo de los colegios en el ámbito del desarrollo socio-emocional del nivel parvulario. Por esta razón el proyecto contempla el diseño, junto al equipo interdisciplinario, de un programa que ordene y visualice las acciones educativas que ofrece este teatro ambulante, y que su vez, permita a los educadores mayor claridad para evaluar los aprendizajes de los niños e insertar la experiencia en su plan anual.

El programa formativo de Bululu se divide en tres unidades en torno al tema de la empatía. Estas tienen su propio objetivo de aprendizaje, y, que en su conjunto, reflejan la gradualidad de la experiencia de la empatía, desde el reconocimiento corporal y facial de las emociones hasta la comprensión de sus causas en sí mismo y en los otros. Las unidades están compuestas de cinco acciones de aprendizaje, cada una de distinta naturaleza: introductoria, cognitiva, expresiva, dramatización y conversación de cierre. En todas estas actividades interviene una acción expresivo-dramática como herramienta ideal de aprendizaje. Pues este proyecto da un especial énfasis a una forma experiencial del aprendizaje mediante la dramatización. La cantidad de actividades responde a la necesidad de generar una experiencia dinámica que evite el decaimiento de la motivación y que abarque una mayor posibilidad de llegar al aprendizaje de distintas formas.

El rol de los alumnos es activo y constructivo, en el sentido de que ellos elaboran sus aprendizajes con la ayuda del teatro ambulante Bululu que ofrece algunos recursos.

Las unidades se realizan en distintas jornadas con una duración de una hora pedagógica,

A continuación se muestra un resumen del programa Bululu, el cual describe en forma breve las unidades, su objetivo y las actividades.

_ 5.2.1 Unidades de la empatía

El marco teórico de este proyecto indaga sobre el desarrollo de la empatía y los procesos involucrados. En efecto, se señala que la empatía se divide en tres subprocesos a nivel neuronal: el proceso afectivo, el cognitivo y la regulación emocional. Siguiendo esta línea, se diseñan unidades que respondan a la naturaleza de dichos procesos.



La primera unidad responde al proceso afectivo, donde existe una activación emocional como respuesta reflejo frente a la expresión emocional de otro y que se manifiesta en el lenguaje verbal y no verbal.

Objetivo: Reconocer diferentes emociones a través de los códigos no verbales reflejados en las expresiones faciales y corporales.



Esta unidad responde a un proceso que ocurre a nivel cognitivo, en el que se reconocen los posibles motivos de las reacciones emocionales, permitiendo tomar conciencia de perspectivas distintas a las propias.

Objetivo: Ampliar el conocimiento frente a las causas que generan las emociones, y, reconocer que otros pueden tener perspectivas distintas a las propias.



En esta última unidad, el proceso exige la regulación emocional. La regulación consiste en una desconexión momentánea con el otro, permitiendo un espacio o distancia para ser capaz de responder a las aflicciones ajenas.

Objetivo: Conocer diferentes respuestas emocionales y facilitar ayuda o saber cómo reaccionar.

_5.2.2 Actividades pedagógicas

A continuación se presentan cinco tipos de actividades que se repiten en cada unidad variando el contenido.

Actividad Tipo 1: introductoria

Esta actividad se define de esta manera porque es la presentación de la unidad de manera exploratoria, es decir, se va permitiendo que los niños y niñas muestren sus conocimientos y experiencias previas respecto a la temática de la unidad. La actividad se desarrolla mediante un show de títeres, puesto que enriquece el mundo imaginativo y estimula la expresividad de los niños. En esta se presenta Bululu como el personaje mediador de los aprendizajes sobre la empatía y que acompañará durante toda la unidad.

Actividad Tipo 4: de dramatización

La actividad de dramatización se define como punto de unión donde se junta el relato de una situación, la expresión oral y la expresión corporal. Los relatos improvisados facilitan la representación de las emociones y situaciones narradas.

Actividad Tipo 2: cognitiva

La acción pedagógica se centra en el reconocimiento y asociación cognitiva de las emociones y sus respectivas expresiones faciales. Se realiza mediante el uso de fichas figurativas de diferentes emociones y de su manifestación gestual.

Actividad Tipo 5: de cierre

Es una actividad sintetizadora de los aprendizajes logrados mediante un espacio de conversación entre los niños con la guía del monitor con el fin de tomar conciencia de lo aprendido y assimilarlos.

Actividad Tipo 3: de expresión

En este caso la actividad se define como fundamentalmente expresiva y kinestésica porque a través de diferentes sonidos rítmicos los niños y niñas manifiestan estados emocionales usando su cuerpo. Los niños pueden darse cuenta como en la expresión y postura corporal se manifiestan las distintas emociones.

Actividad de continuación

El niño a través de una lámina gráfica tendrá la oportunidad de rellenar una ficha de autoconocimiento emocional, donde se mencionan los contenidos enseñados en las actividades anteriores. Las láminas serán presentadas en clases con la profesora a cargo para generar mayor conocimiento mutuo entre los niños y hacer un seguimiento durante el año de manifestaciones de acciones empáticas dentro del aula.

5.3 Testeo

5.3.1 MUESTRA

			
1	Pre-Kíner	3	2
2	Kínder	2	3

5.3.2 ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta actividad es probar la viabilidad de la ilustraciones de los personajes en relación al reconocimiento de las emociones y sus códigos no verbales. Las imágenes representan las emociones básicas de la alegría, la tristeza, el miedo, el enfado, a excepción de la vergüenza que no es una emoción básica. Esta fue incluida en reemplazo de la emoción básica del asco, ya que el equipo interdisciplinario llegó a la conclusión que la vergüenza es una emoción que se expresa frecuentemente dentro de las salas de clases.

Las ilustraciones muestran las cinco emociones representadas en un camaleón con sus respectivas expresiones faciales y corporales. Primero, estas imágenes son presentadas a los niños para su reconocimiento, presentándose mayor dificultad en la identificación del miedo y la vergüenza. A continuación, se les muestra con más detalle cada emoción, invitándoles a fijarse en la expresión corporal y facial. Finalmente se le pide que imiten las expresiones. Los niños son capaces de realizar los gestos de cada emoción, además les gusta hablar de cada emoción y decir cuál es su favorita



5.3.3 ACTIVIDAD DE COGNITIVA

_Tipo 1

La ilustración del camaleón se expone a los niños sin sus ojos ni su boca. Ellos tienen que reconstruir el rostro con la gestualidad correspondiente a la emoción que se les dice.

Objetivo: Capacidad de construir la expresión facial de las emociones en la ilustración de un personaje animado.

Observación: No hubo gran dificultad en realizar la actividad.



_Tipo 2

De la misma manera, se presenta a los niños la ilustración de un niño, sin ojos ni boca, y deben reconstruir el rostro con los gestos faciales de la emoción que se les dice.

Objetivo: Capacidad de construir la expresión facial de las emociones de la ilustración de un niño.

Observación: No hubo gran dificultad al realizar la actividad.



_Tipo 3

Primero, se les entregó fotografías rostros de diferentes personas para luego etiquetarlas por emoción. Después, se les muestra fotografías con rostros segmentados, es decir, solo con partes de la expresión gestual de las emociones: los ojos, la parte superior e inferior, solo los labios.

Objetivo: Reconocer emociones en las expresiones de seres humanos de diferente sexo y edades.

Observación: A los niños se les hacía más fácil reconocer las fotografías segmentadas que representaban la emoción de felicidad, rabia y tristeza. Sin embargo, el miedo y la vergüenza les tomaba mayor tiempo o necesitaban ayuda para reconocerlas.



5.3.4 ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN

El facilitador de la actividad ejecuta diversos ritmos con sus palmas y les pregunta a los niños qué emoción se está representando con el sonido. Luego ellos comienzan a bailar, expresando corporalmente las emociones según el ritmo.

Objetivo: Relacionar diversos sonidos rítmicos con las respectivas emociones y expresarlas corporalmente.

Observación: Los niños aprendieron a vincular las emociones con los respectivos ritmos. En un principio tenían mayores dificultades para reaccionar, pero a medida que avanzaba la actividad, aumentaba la velocidad de la actividad. A mayor velocidad los niños comenzaban a reaccionar con mayor motivación.

5.3.5 ACTIVIDAD DE DRAMATIZACIÓN

El facilitador narra una historia donde están presentes las cinco emociones. Mientras se menciona una emoción los niños deben hacer una dramatización de la situación relatada, mostrando su respuesta emocional.

Objetivo: Entrar en un mundo imaginario y representar la historia narrada a través de la expresión corporal y facial, usando los códigos aprendidos en las actividades anteriores.

Observación: Los niños lograron representar las historias narradas. Expresaron las emociones a través de la imaginación y dramatización, especialmente el miedo, puesto que se observó por unos segundos una verdadera reacción emocional cuando se narraba una historia de miedo, que luego al darse cuenta que no era real reían.

5.3.6 ACTIVIDAD DE CIERRE

El cierre consiste en una puesta en común llamado “círculo de conversación” donde se intercambian conocimientos y aprendizajes logrados durante las actividades de la unidad, además comparten las experiencias y percepciones personales.

Objetivo: Generar un espacio de confianza donde los niños puedan expresar sus emociones.

Observado: Muchos niños querían comentar sus pensamientos y emociones.

5.3.7 CONCLUSIONES DE TESTEO

La actividad introductoria es importante porque presenta la temática de la unidad y permite obtener información sobre lo que saben los niños. Por esta razón, se decide dar una especial fuerza lúdica con un show de títeres que se exponen en las emociones a través de personajes y de una narración. A pesar de que los niños mostraron mayor dificultad en reconocer el miedo y la vergüenza, se decidió igualmente trabajar con estas, pues se ve como una oportunidad exponerlos a emociones más difíciles de reconocer en sí mismos y en los demás.

En relación al testeo de la actividad cognitiva, se concluyó que la actividad más propicia sería el uso de fotografías para el reconocimiento de las emociones, especialmente la expresión facial como un todo y también por partes segmentadas. De esta manera los niños podrán tener mayor conciencia al reconocer con más detalle los códigos no verbales de las emociones, con mayor profundidad.

En la actividad de expresión corporal a partir de sonidos rítmicos, los niños se confundieron en relación al momento en que debían comenzar la dramatización. Esto sucedió debido a inexistencia de instrucciones claras respecto a cuando debían comenzar y terminar la dramatización, y también a que era insuficiente la fuerza del sonido de las palmas de las manos. Por esto se consideró la utilización de un bongo para marcar claramente los cambios entre una dramatización y otra.

Finalmente se llegó a la idea de una estructura móvil que fuera capaz de contener las diferentes actividades. El diseño debería contemplar lados o partes que sirvieran de estaciones desde donde se despliegan las acciones y a donde se trasladen los alumnos.

Días después del testeo, la profesora jefe a cargo del curso mencionó que los niños habían recurrido al aprendizaje de las emociones en una actividad de curso. En efecto, los niños expuestos al testeo durante una actividad de cuentacuento comenzaron a identificar y a expresar las emociones. Además enseñan a reconocer las emociones a los compañeros que no realizaron las actividades del testeo.

Dicho lo anterior, se interpreta que los niños aún al término de las actividades, comienzan a tomar conciencia de lo aprendido y son capaces de aplicar lo aprendido a otros contextos.

Al terminar las actividades de testeo, los niños querían llevarse el material utilizado, como las fotografías, ilustraciones, títeres de las emociones. Este hecho se toma como una oportunidad para diseñar un material que pueda ser entregado a los docentes para hacer un seguimiento del aprendizaje de la empatía.

5.4 Cuadro de actividades

Cuadro de actividades pedagógicas.

UNIDAD 1: RECONOCIENDO EMOCIONES

ACTIVIDAD TIPO	OBJETIVOS	BREVE DESCRIPCIÓN
ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN. SHOW DE TITERES	Presentar las emociones de acuerdo a sus códigos no verbales.	Se presentan los personajes de las emociones. Describen su personalidad, su color, su voz y sus expresiones faciales y corporales. Se les pide a los participantes imitar al personaje.
ACTIVIDAD COGNITIVA COMO SE VEN LAS EMOCIONES	Reconocer y etiquetar las emociones.	El facilitador le entrega a los participantes fotografías que muestran a variadas personas expresando una emoción. El alumno deberá reconocer la emoción e imitarla para luego colocar la fotografía a un mural que contiene los colores que representan las emociones. (presentados en la actividad anterior).
ACTIVIDAD CORPORAL BONGO DE LAS EMOCIONES	Expresar emociones a través del cuerpo.	El facilitador comienza tocando un ritmo en el bongo. Les presenta que cada ritmo nos genera una emoción diferente. A medida que el facilitador varía el ritmo del sonido, los niños deberán expresar las emociones que sienten.
ACTIVIDAD TEATRAL DRAMATICA DE IMPROVISACIÓN	Unir el reconocimiento de emociones con la expresión corporal.	El facilitador comienza a narrar una historia, la cual los niños deben completar. A medida que se va contando un grupo de niños deberá improvisar lo narrado. La historia deberá responder a las emociones y sus comportamientos.
ACTIVIDAD DE CIERRE CÍRCULO DE EMOCIONES	Asimilar los contenidos	El facilitador y los alumnos realizan un ambiente de conversación. Se les pregunta lo aprendido, su experiencia favorita.

UNIDAD 2: QUE CAUSA LAS EMOCIONES

ACTIVIDAD TIPO	OBJETIVOS	BREVE DESCRIPCIÓN
ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN. SHOW DE TITERES	Presentar las emociones como reacciones frente a una situación.	Personajes se presentan. Narran las diferentes situaciones que los hacen sentir con una determinada emoción. Se les pregunta a los niños si ellos también reaccionan así
ACTIVIDAD COGNITIVA COMO SE ME SIENTO CUANDO...	Reconocer las respuestas emocionales frente a una situación, tanto como personal como la de los demás.	El facilitador les entrega a los alumnos, fotografías que grafican diferentes situaciones. El niño deberá imaginar que esa situación le pasara a él mismo. El niño deberá ser capaz de descubrir qué emoción le causaría tal situación y colocarla en el mural de las emociones.
ACTIVIDAD CORPORAL BONGO DE LAS SITUACIONES	Responder emocionalmente a través del cuerpo una supuesta situación.	El facilitador comenzará la actividad tocando el bongo. Comenzarán a distribuirse por el espacio a medida que toca el bongo. El facilitador en un momento se detendrá y narrará una situación, para luego continuar tocando el bongo. En este momento los participantes tendrán moverse expresando la emoción que sintieron a causa de dicha situación y buscar a compañeros que estén expresando la misma emoción. Tomándose de las manos. Luego el facilitador, narrará otra situación.
ACTIVIDAD TEATRAL DRAMATICA DE IMPROVISACIÓN	Reunir los contenidos anteriores.	El facilitador narrará historias ficticias. Con el propósito de que un grupo de niños comienzan a improvisar dicha historia. La historia se va narrando y al momento de narrar la reacción emocional del personaje, se queda en silencio. Los niños deberán improvisar una emoción para completar la historia. El resto de los alumnos que no participan dentro de la improvisación deberán adivinar la emoción dramatizada.
ACTIVIDAD DE CIERRE CÍRCULO DE EMOCIONES	Reconocer que otros pueden experimentar diferentes emociones frente a una misma situación. Reconocer las similitudes y diferencias en cuanto a las respuestas emocionales del curso.	El facilitador y los estudiantes realizan un círculo, y se repasa los contenidos. Se conversa de lo aprendido y de las experiencias favoritas dentro de la jornada. Es un espacio abierto y libre de conversación.

Cuadro de actividades pedagógicas.

UNIDAD 3: COMO PUEDO RESPONDER A LAS EMOCIONES DE OTROS

ACTIVIDAD TIPO	OBJETIVOS	BREVE DESCRIPCIÓN
ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN. SHOW DE TITERES	Reconocer que la reacción que tiene uno mismo en respuesta a la emoción de otro, puede aumentar o disminuir el nivel de emoción que siente.	Personajes se presentan. Narran una historia, donde cuentan situaciones que los emocionaron, y como el facilitador reaccionó frente a esta situación.
ACTIVIDAD COGNITIVA COMO PUEDO RESPONDER CUANDO MI COMPAÑERO SE SIENTE...	Conocer variadas reacciones frente a la aflicción de otro.	El facilitador les entrega a los alumnos una fotografía de una emoción y de una situación. Los niños deberán conectar ambas. Es decir la situación que les tocó en la fotografía, le provocó una determinada emoción. Los alumnos deberán decir qué reacciones podrían aumentar dicha emoción y cuales podrían calmarla.
ACTIVIDAD CORPORAL BONGO DE LAS REACCIONES	Reconocer que la expresión corporal puede ayudar a calmar o aumentar una emoción.	El facilitador comienza a tocar el bongo. Comienza tocando un ritmo referido a una emoción. El facilitador les pide a los participantes, que lo ayuden a calmar la emoción a través del movimiento corporal, o aumentarla.
ACTIVIDAD TEATRAL DRAMATICA DE IMPROVISACIÓN	Vincular ambas actividades a través de la actuación improvisada.	El facilitador narra historias de acuerdo a diferentes situaciones en las cuales se reaccionó para calmar o para aumentar la emoción de otro. El niño deberá improvisar las historias narradas.
ACTIVIDAD DE CIERRE CÍRCULO DE EMOCIONES	Reconocer que no con todas las emociones se debe reaccionar de la misma manera. Puesto que hay emociones que al aumentarlas afligen al otro, y otras emociones que al calmarlas también afligen.	El facilitador y los estudiantes realizan un círculo, y se repasa los contenidos. Se conversa de lo aprendido y de las experiencias favoritas dentro de la jornada. Es un espacio abierto y libre de conversación.



06.

Proceso de diseño

6.1 Identidad de marca



BULULU

_Logotipo

Para desarrollar un nombre de marca adecuado y un logotipo asociado. Se inició con conceptos claves del teatro ambulante, el cual se llegó a BULULU, que hace referencia a un sólo actor o comediante solitario, que viajaba a pie de pueblo en pueblo, con el fin de interpretar diferentes personajes y narraciones a cambio de dinero o comida. Dentro de la narrativa, el facilitador de las actividades toma el rol del personaje de "BULULU", como actor solitario que viaje de colegio en colegio con el fin de realizar diferentes actividades dramáticas.

_Isotipo

En relación a la construcción del isotipo, se apropió como referencia la rueda de un carro ambulante que simboliza el viaje hacia el desarrollo socioemocional que ocurre en las actividades pedagógicas.

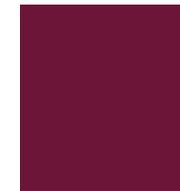
_Tipografía

La tipografía seleccionada fue "CIRCO" modificada. Esta tipografía se tomó de un proyecto personal. Esta letra se escogió ya que representa el espíritu y la magia del circo. La tipografía se adaptó a la paleta de colores escogida.



_Paleta de colores

Los colores buscados se relacionan al mundo del teatro ambulante, con colores vivos que se rescataron del moodboard.



R G B

113 30 57

C M Y K

18 89 34 58



R G B

208 10 16

C M Y K

0 100 100 11



R G B

251 185 11

C M Y K

0 31 94 0

6.2 Estructura móvil

Como se ha expresado con anterioridad, Bululu se basa de la experiencia de teatro ambulante. Por esta razón se comenzó el proceso de diseño a partir de una estructura móvil que funciona como soporte para las actividades dramáticas.

La estructura móvil deberá:

1. Cumplir con estaciones para las actividades
2. Transportable y desarmable
3. Responda a la narrativa de teatro ambulante

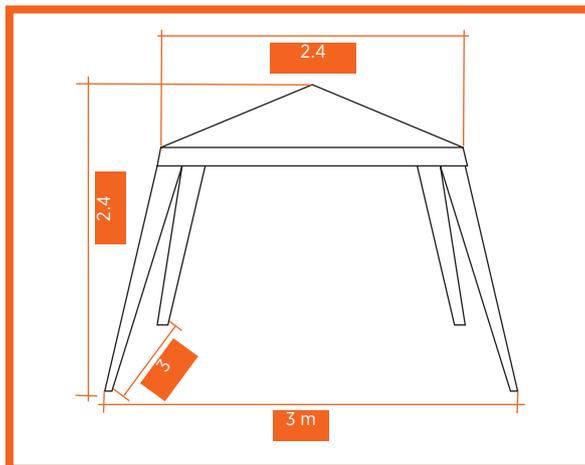
6.2.1 CONSTRUCCIÓN

La estructura se pensó como una carpa porque tiene una estructura cubierta en su totalidad por un toldo que genera un espacio interior del se puede entrar y salir, es fácil de armar y transportable. Estas características permitieron idear el diseño de un teatro ambulante. También, para la construcción de este soporte se aprovechó un toldo con base metálica que consta de tubos desarmables y de elementos de anclaje. Fue necesario adaptar la estructura metálica de acuerdo a las dimensiones requeridas para el proyecto.

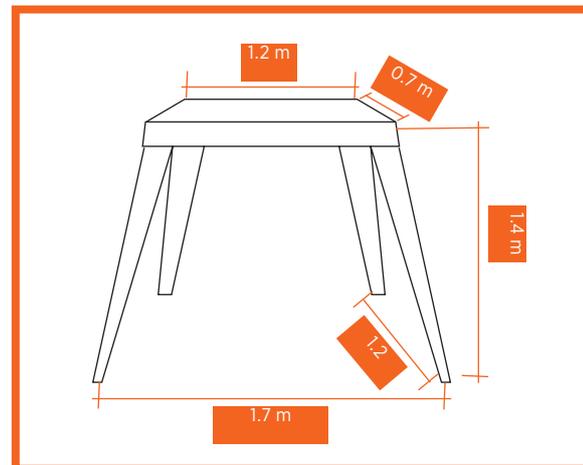
Fue necesario adaptar la estructura metálica de acuerdo a las dimensiones requeridas para el proyecto.



_Toldo original

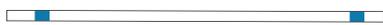


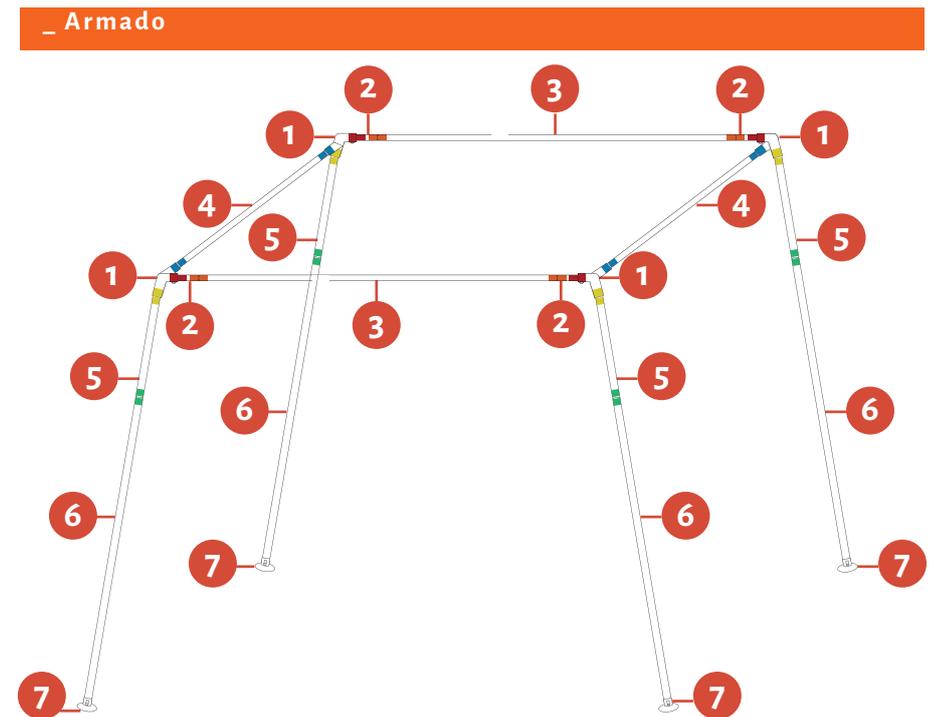
_Toldo intervenido



6.2.2 BASE METÁLICA ARMADO

Con el propósito de guiar y facilitar el armado, se colorearon las extremidades de los tubos que deben unirse entre sí con un mismo color. Lo mismo se hizo con las piezas de encaje.

_ Piezas		
No.	Pieza	Uds.
1.		4
2.		4
3.		2
4.		2
5.		4
6.		4
7.		4



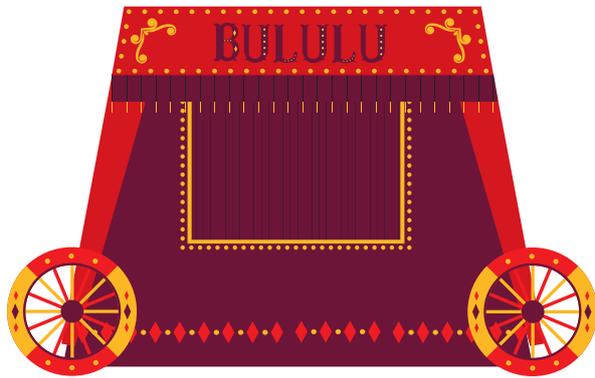
6.3 Recubrimiento

El diseño del recubrimiento debe apoyarse en generar diferentes estaciones en las cuales se realizarán las actividades dramáticas. Los costados que forma la estructura metálica se aprovecharon para generar las estaciones, permitiendo aprovechar la estructura móvil.

Visto que el servicio de BULULU se expande no sólo al desarrollo de la empatía, el diseño del recubrimiento tendrá que tener características desmontables. Por esta razón se busca diseñar un recubrimiento separado por piezas. De esta manera el diseño responde a las diferentes estaciones, y además permite realizar piezas por separado y componer la estructura móvil de acuerdo a las finalidades pedagógicas.

Las piezas de recubrimiento se diseñaron luego de revisar en profundidad las actividades del programa educativo y del testeó. Tomando las interacciones claves cada actividad se desarrollaron las piezas, con el fin de realizar la experiencia de aprendizaje por medio de la estructura móvil.

_Titiritero



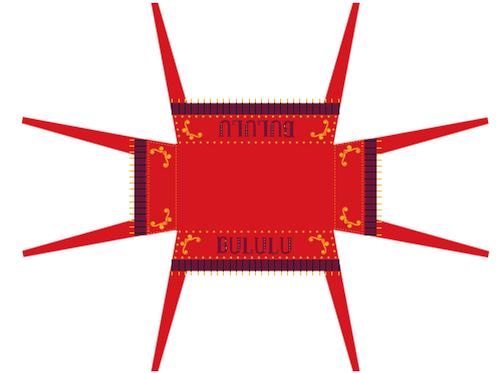
Para la actividad de introducción, destinada a un show de títeres, se diseñó una pieza de recubrimiento que responda a la función de titiritero.

_Entrada



Se realizó una pieza que permita el ingreso al interior de la estructura con el propósito de realizar el show de títeres.

_Toldo cobertor



Pieza que cubre la estructura por arriba y se engancha a las extremidades de la estructura metálica.

_Mural de las emociones



Se diseñó una pieza que responda a las interacciones de la actividad cognitiva. Cabe recordar que la actividad cognitiva tiene como objetivo reconocer las emociones de diferentes expresiones faciales a partir de una fotografía. Por esta razón se diseñó una pieza que funcione como mural, de diferentes colores que representan emociones. Sobre este se adhieren las imágenes seleccionadas por los niños de modo que sean vistas por todos.

_Dispensador de material apoyo



Se precisa de material extra para la realización de las actividades cognitivas y de expresión. Es por esto que se detectó la necesidad de tener el material al alcance fácilmente, para no perder el hilo conductor de las actividades en la búsqueda del material. Es por esto que esta pieza cumple la función de disponer los materiales necesarios para las actividades.

_Teatro



En la actividad dramática los niños realizarán improvisaciones a partir de una narración. Es por esto que se diseñó una pieza que responda a un teatro, donde los niños puedan actuar frente a sus compañeros.

Como el titiritero precisa de un fondo falso para ocultar al manipulador de títeres, se rescató como oportunidad realizar una pieza que responda como teatro y fondo del titiritero. Por esta razón se pensó en piezas que sean desmontables.

6.3.1 PROTOTIPOS

Para el diseño de las piezas que recubren la base metálica, fue necesario destinar cada pieza como estación para las actividades dramáticas. Se realizó una visualización de las piezas montadas , incorporando la identidad de marca.

_Prototipo 1

Luego de diseñar las piezas de cubrimiento se comenzó a diseñar el primer prototipo considerando tanto los aspectos gráficos como los de forma. Para esto se desarrolló una maqueta con la intención de visualizar la estructura móvil con las piezas.

En relación al aspecto gráfico, se busca resolver dudas frente a dos gamas de colores de la pieza superior (techo), puesto que se encontraron dificultades en decidir solo con una visualización de 2D. Es por esta razón que se decidió realizar un techo que incluyera ambas gamas de colores.(fondo rojo, y blanco).

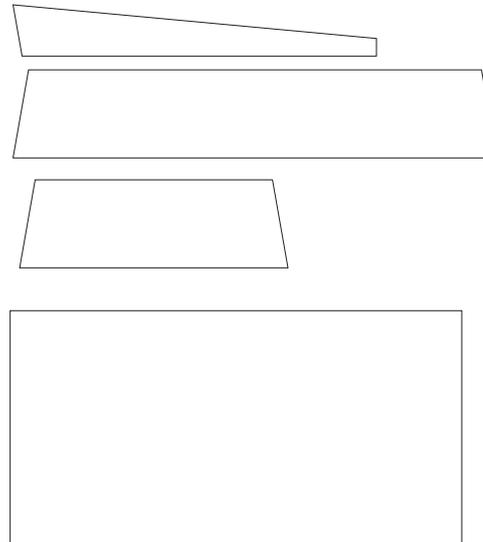
Al observar la maqueta con ambas opciones de colores, se decidió por la gama de color rojo, puesto que se consideró que unifica con efectividad la estructura.

En lo relativo al aspecto de forma y estructura, el prototipo se utiliza como primera prueba en cuanto al confeccionamiento de las piezas.



_Prototipo 2

Una vez que se decidió y prototipo los primeros moldes, se realizaron molde de papel de las piezas de recubrimiento de acuerdo a las dimensiones de la estructura metálica. Luego se tomaron las medidas exactas de los moldes de papel, para después diseñarlos de forma digital. Finalmente se imprimieron y se entregaron los moldes a una modista, para confeccionar las piezas de cubrimiento.



6.3.2 MATERIALIDAD

_Gabardina

Para la confección de las piezas que recubren la estructura metálica, se tomó la decisión de realizar la confección de las piezas con gabardina. Puesto que se caracteriza por ser una tela de algodón resistente, de variados colores y diferentes grosores.



_Fieltro

Para la confección de las piezas que corresponden al mural de emociones, se utilizó el fieltro. Puesto que el velcro se puede adherir a la tela. Por lo tanto las fotografías deberán tener velcro para poder ser adheridas al mural. Se escogió los siguientes colores, puesto que responden a las emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y vergüenza.



_Velcro

Se utilizó el velcro como sistema de agarre de las piezas con la estructura móvil. Además de incluir el velcro en las fotografías para la actividad cognitiva.



6.3.3 CONFECCIONAMIENTO

_Piezas

Para el confeccionamiento de las piezas, se realizó el patronaje de cada pieza a escala, para luego proporcionarlos a la modista. En conjunto se le entregó el prototipo 1, en el cual se detalló las piezas, con el fin de facilitarle el trabajo.



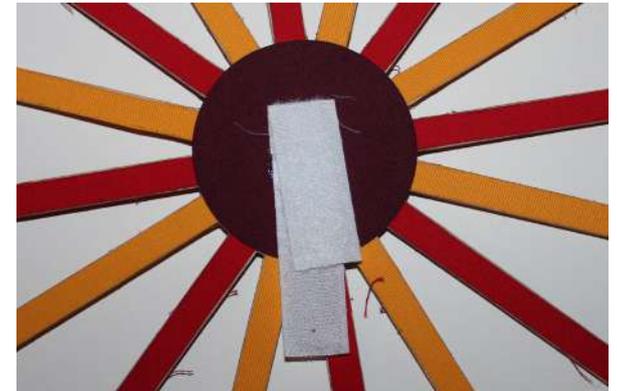
_Detalles

Los detalles hace referencia a los elementos gráficos que se les incluye a las piezas potenciando la identidad de marca en la estructura. Estas figuras fueron cortadas a láser, para luego fijarlas a las piezas.



_Rueda

Las ruedas son de MDF de 3mm, cortados a láser. Responden directamente al Isotipo de la identidad de marca. Se une al resto de la estructura por medio de velcro.



6.3.4 ARMADO

Las instrucciones de armado no tienen mayor dificultad. En Primer lugar se instalan las piezas, teniendo en cuenta que la pieza de teatro y titiritero, se cuelgan por el mismo costado de la estructura metálica.



Luego se instalan las piezas laterales.



Una vez instaladas las piezas, se acomoda el toldo el parte superior de la estructura y luego enganchar las extremidades del toldo con las estructura.



Finalmente las ruedas se sujetan con velcro a las extremidades de la estructura.



6.4 Facilitador

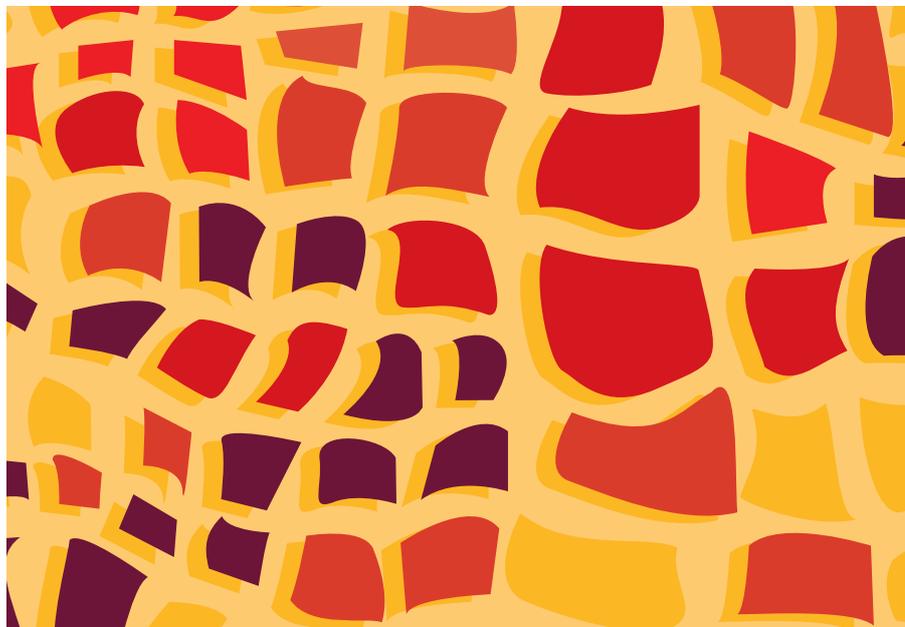
6.4.1 PERSONAJE BULULU

El facilitador toma el personaje de BULULU, el cual se caracteriza por dar la vida camaleonicamente a sus personajes. Este término da referencia a la capacidad del camaleón a cambiar de piel, igualmente se le dice camaleón a los actores, puesto que ellos al dramatizar diferentes personajes “cambian de piel”. Es por esto que se toma como oportunidad de generar el personaje de BULULU con la habilidad de ser empático, y adaptarse a la piel de cualquier persona.

Asimismo BULULU es un viajero que recorre distintos colegios con el fin de enseñarles a los alumnos la habilidad de “cambiar de piel”.

Visto referentes para adoptar estas características, se diseñó un vestuario que responda no sólo a estas sino que también fue importante que se adapte a lo masculino o femenino, puesto que el facilitador de las actividades puede ser hombre o mujer.

Diseño para tela. Piel de camaleón, color gama de colores de la marca. Realizado en Illustrator.



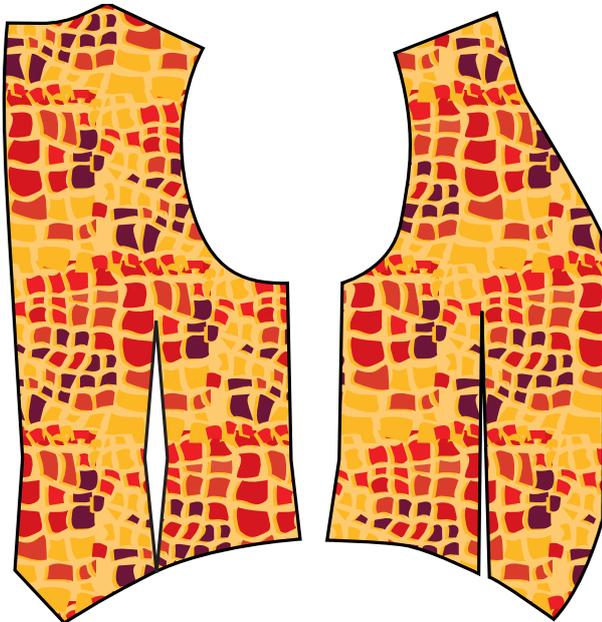
6.4.2 CONFECCIONAMIENTO DE VESTIMENTA

La confección del vestuario consiste en un sombrero y un chaleco, por lo que fue necesario estampar una tela con el diseño que se realizó. Para luego comenzar la creación de un molde y finalmente confeccionar el vestuario.

El resto de la vestimenta no fue confeccionado, puesto que son prendas que están al alcance y se adaptan al vestuario.

Para confeccionar el sombrero, se aprovechó del diseño de un sombrero ya existente para luego forrarlo con la tela estampada. En cuanto al chaleco, se encontraron moldes disponibles en la web, y se adaptaron a las medidas que se le tomaron al facilitador.

Patronaje del chaleco, viuuualizado con el estampado.



6.5 Títeres

6.5.1 DISEÑO DE PERSONAJES

Los títeres que se utilizarán para la actividad de introducción tienen como propósito personificar las emociones de alegría, enfado, tristeza, miedo y vergüenza. Se escogió personificar las emociones a través de camaleones puesto que sigue con la narrativa en cuanto al cambio de piel, en este caso un cambio de piel emocional. El objetivo es que los niños puedan observar las emociones desde la expresión facial y corporal, pero además a través de tonos de voz, colores y personalidad. Debido a esto se buscaron referentes en cuanto a la personificación de emociones en el mundo infantil, para luego crear ilustraciones de los personajes. A continuación se presentan las ilustraciones de los camaleones de acuerdo a cada emoción.

Alegría

"Soy de color amarillo como el sol. Yo siempre estoy feliz y me gusta contagiar a todo el que me rodea. Yo cuando estoy feliz, salto, río, bailo y juego."

Cuando estoy el alegre mi cuerpo quiere estirarse para arriba, por ejemplos, mis cejas se mueven para arriba, mis ojos se levantan y se abren, mis mejillas también se mueven para arriba, y mi boca se estira para arriba tanto que a veces se abre de la alegría".

(Alegría, Bululu.)



Se refiere al buen ánimo, a la energía.



Arqueadas hacia arriba, estiradas



Arrugas en los ojos, ojos abiertos, párpado inferior elevado.



Estirada y abierta (sonriente), comisuras hacia arriba



Postura erguida y abierta.



Volumen alto, un tono duro y mayor ritmo.

Tristeza

“Yo soy de color azul, como el mar, porque cuando estoy triste me salen gotas de agua de mar de mis ojos. Siempre ando deprimido y no me apetece hacer nada.

Cuando estoy triste mi cuerpo se encoge y relaja hacia abajo y mis brazos y manos, camino como si llevara una gran mochila en mi espalda .

Mi cabeza también me pesa hacia abajo, mis cejas apuntan para abajo. Mis ojos están cansados y llorosos, y mi boca y mejillas apuntan para abajo”.

(Tristeza, Bululu.)



Color frío que da referencia a la penumbra y melancolía.



Oblicuas hacia abajo.



Párpados caídos, ojos llorosos.



Comisuras apuntando hacia abajo.



Postura encogida y cerrada, cabeza inclinada hacia abajo.



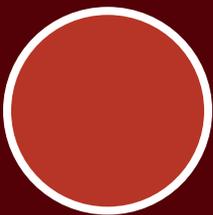
Tono grave de voz y tempo lento y tranquilo.

Enojo

" Soy de color rojo porque ardo como el fuego y explotó de rabia. Me dan ganas de gritar y solo puedo pensar en lo enojado que estoy.

Cuando estoy enojado mi cuerpo se aprieta y pesa, mis manos se aprietan y mis piernas caminan pegando fuertes pasos al suelo. Mi cara se transforma, y mis expresiones son arrugadas y duras. Mis ojos se cierran un poco, mis cejas se juntan, y mi boca se arruga porque aprieto los dientes ."

(Enojo, Bululu.)



Referencia a la pasión, peligro y acción.



Bajas y contraídas.



Párpado inferior tenso, mirada fija.



La comisura de labios tensa.



Postura rígida y cabeza hacia adelante.



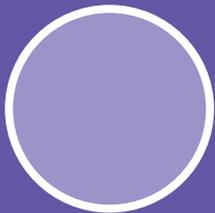
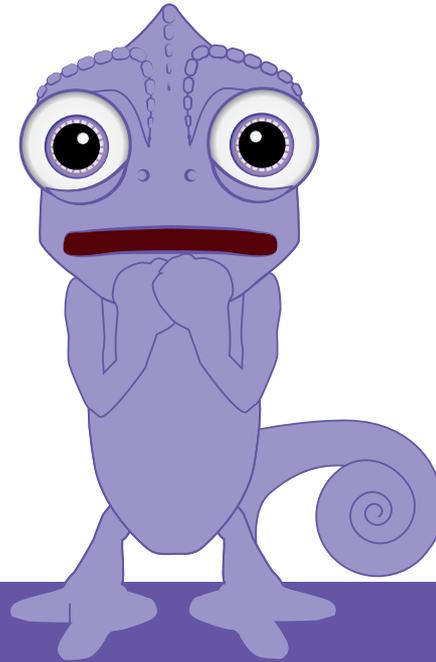
Tono alto, inflexiones bruscas y de gran intensidad, tempo rápido.

Miedo

“Soy de color morado, porque cuando tengo mucho miedo me congelo y me pongo morado del frío. Soy cobarde, porque me escondo de todo, porque todo me da miedo. No me creo capaz de estar en lugares oscuros donde no puedo ver nada. Siempre tengo que estar con los ojos bien abiertos y atento a todo, para que nada me asuste.

Cuando tengo miedo mi cuerpo me ayuda y me protege, poniendo sus brazos por encima mío. Cuando algo me asusta, mi boca, ojos y cejas se abren todos juntos en un segundo.

(Miedo, Bululu).



Se refiere a cuando uno se “congela” del miedo.



Se elevan y contraen.



Párpado superior e inferior elevado, ojos abiertos y pupila dilatada.



Labios tensos y boca semi abierta.



Postura congelada y a la defensiva, brazos cubren el cuerpo.



Tono bajo, tempo lento, respiración rápida.

Vergüenza

"Soy de color rosado, porque me pongo colorado de vergüenza. Cuando me avergüenzo me gustaría ser invisible, que nadie pueda verme. Me gustaría desaparecer, pero no puedo. Y mientras más avergüenzado estoy me pongo más colorado y menos invisible.

Mi cuerpo se achica y se cierra para esconderme del mundo, mis brazos me tapan la cara y mis ojos intentan esquivar la mirada de cualquiera que me mira.

(Vergüenza, Bululu.)



Se refiere cuando uno se sonroja de vergüenza.



Oblicuas hacia abajo



Ojos esquivos a la mirada de otro.



Boca rugosa, hacia adentro y tensa.



Utiliza el cuerpo para esconderse y taparse.



Volumen bajo, tempo lento e interrumpido.

6.5.2 PROTOTIPOS

_Prototipo 1

Los personajes de las emociones se presentaron frente a los niños. El fin de este prototipo fue la efectividad en comunicar las emociones a través de las ilustraciones diseñadas para cada emoción. Los niños tendrán que ser capaces de imitar el lenguaje corporal de las emociones que se visualizan en cada personaje.

Al observar a los niños interactuando con los personajes, se observó que el personaje del miedo y vergüenza tendían a confundirse, puesto que se presentaban ambos con las manos en la cara. Por esta razón fue necesario un retoque en cuanto a la posición de las manos de ambos.



_Prototipo 2

Luego de tener claridad frente a la imagen gráfica de los personaje, se procedió con un prototipado para la confección de los títeres.

La materiales de los títeres seguirán la similitud del mural de emociones de la estructura móvil (fieltro) y en cuanto a las expresiones faciales, se decide utilizar la impresión en papel, para facilitar la confección del títere. En este prototipo, se visualizó el títere de enojo en su miniatura, y busca responder resolver dudas de confección.



6.5.3 CONFECCIÓN



_Fieltro



_Opalina



6.6 Material de apoyo

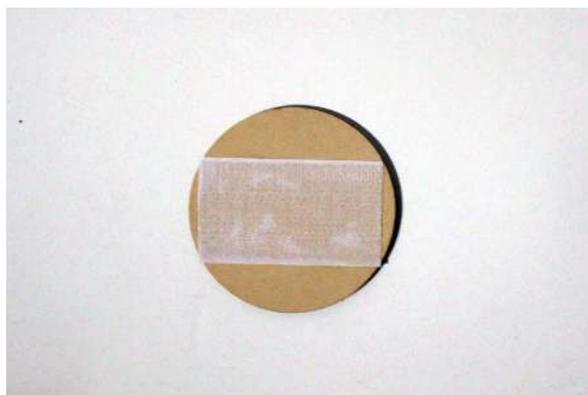
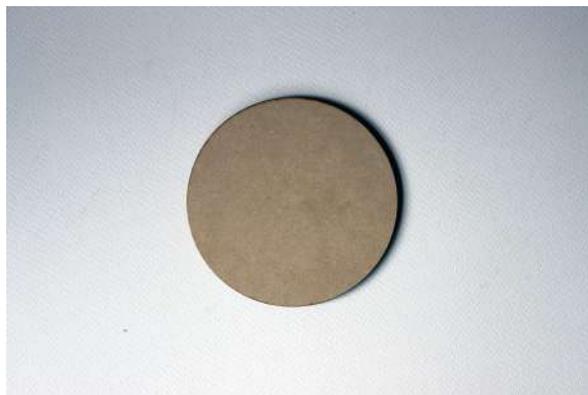
6.6.1 FICHAS FOTOGRÁFICAS

Las fichas fotográficas se utilizan para la actividad cognitiva en las tres unidades.

Para la primera unidad son fotografías de expresiones faciales de las cinco emociones, desde la expresión facial completa, hasta expresiones de ojos, y boca por sí solas. En la segunda unidad son fotografías de situaciones que causan una reacción emocional. Y en cuanto a la tercera unidad se utilizan las fichas de las dos unidades anteriores.

Las fichas deben adherirse al mural de las emociones, es por esta razón que se decidió diseñar una ficha que se adhiera a través de velcro al mural, por lo tanto se pensó en realizarlas de MDF de 3mm, puesto que es lo suficientemente rígido y liviano para que el velcro soporte el peso.

En cuanto a las fotografías que cada ficha contiene, se imprimieron en papel autoadhesivo laminado mate, puesto que estas características permiten la fácil adhesión de la fotografía en las fichas. Además al ser laminado protege su imagen y al ser mate, evita el brillo en las fotografías.



6.6.2 BONGO

Para la actividad de expresión corporal el facilitador manipula un bongo para crear un ambiente rítmico en la actividad. Por esta razón el bongo cumple el rol de material de apoyo para la actividad, como el facilitador tiene que moverse se decidió utilizar un bongo pequeño para facilitar la manipulación y movimiento del facilitador.

Para tener el bongo a disposición se une a correa que cuelga de la estructura móvil.



6.6.3 BOLSO

Se diseñó un bolso para guardar las fichas fotográficas, que cuelga de la estructura móvil para tener el material en fácil acceso para las actividades.



6.7 Material de continuación

6.7.1 BITÁCORA DE VIAJE

Para este proyecto se le hace llamar bitácora de viaje a una lámina de actividades que entrega el servicio a los niños, con el fin de ser completada con la ayuda de sus padres o apoderados. Se le llama bitácora de viaje, puesto que en la lámina permite el registro de contenidos y experiencias que se vivieron durante “el viaje hacia la empatía”.

Se pretende a través de la bitácora reforzar los contenidos enseñados en el servicio. Pero al ser una bitácora de viaje personal, el alumno dirigirá los contenidos de acuerdo a su propia experiencia y autoconocimiento emocional.

Las bitácoras de viaje se les devolverá a los docentes, para luego montarlas dentro de las salas de clases, en donde cada alumno presentará su bitácora al resto del curso, permitiendo así generar un espacio que favorece el conocimiento emocional entre los compañeros, lo que puede llevar a fortalecer los vínculos y la identificación con los otros. El docente tiene la libertad de presentar las bitácoras de sus alumnos como se estime conveniente, pero se recomienda realizar las presentaciones de a tres niños a lo largo de una semana.

Al conocer con profundidad el comportamiento emocional de cada compañero, se facilitan las reacciones empáticas dentro del aula, puesto que entonces no se tendrá que interpretar el comportamiento emocional de sus compañeros. El docente a cargo también deberá realizar la bitácora, para que los niños tomen conciencia de ser empáticos con los adultos.

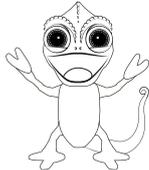
Se deberá encontrar los personajes de las emociones. Este lado se puede utilizar como poster.



Rellenar las actividades, según las emocionales personales.

Bitácora de viaje de: _____

1. Pinta a los personajes, muestra tu emoción.

 Píntame con alegría!	 Píntame... con tristeza...	 ¡¡¡¡¡PÍNTAME CON ENOJO!!!	 ¡AY! PÍNTAME CON MIEDO!	 Píntame con sorpresita
"me alegro cuando..."	"me entristezco cuando..."	"me enojo cuando..."	"me da miedo cuando..."	"me asustanza cuando..."

2. Completa la emoción cuantas veces quieras! "En el colegio"

3. Dibuja tu experiencia con BUBU!

6.8 Instructivos de uso para el facilitador

6.8.1 PROGRAMA EDUCATIVO

El programa educativo está contenido en un cuadernillo dirigido hacia el facilitador con el fin de entregar detalles sobre las actividades y cómo se abordan.



6.8.2 INSTRUCTIVO DE ARMADO

El instructivo de armado es un complemento que viene con la estructura móvil, para detallar el uso y armado de ésta.

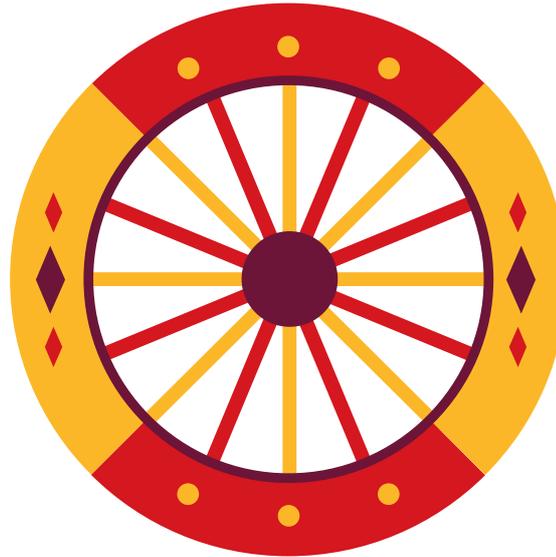




07.

Proyecto Bululu

7.1 Identidad de marca



BULULU

7.2 Carrito BULULU











7.3 Títeres



7.4 Fichas fotográficas



7.5 Bongo



7.6 Bitácora de viaje





08.

Bululu en contexto

8.1 Unidad 1: Reconociendo emociones

BULULU EN UN VIAJE HACIA LA EMPATÍA

Se mostrará un registro del servicio en acción, en respuesta a la Unidad 1: Reconociendo emociones.

SHOW DE TÍTERES



Bululu se presenta.



Se presentan los títeres con su diálogo.



Se presentan los títeres, se les hace imitar la emoción de cada uno.

QUE EMOCIÓN ES...?



El facilitador lleva a los niños al costado de el mural de las emociones.



Se les entrega una ficha de una emoción.



Deberán imitarla para luego pegarle en el mural.

EL BONGO DE LAS EMOCIONES



Bululu comienza a tocar el bongo.



Les enseñar que cada emoción tiene un ritmo



Los niños deben moverse expresando la emoción a través del ritmo.

IMPROVISA UNA EMOCIÓN



Elige a tres niños y les explica que ellos tendrán que reaccionar de alguna emoción frente a una situación que ella narrará.



“Iban caminando tres amigas, cuando de pronto se tropezaron y caen al piso.”



Reaccionaron con tristeza, alegría y con vergüenza.

QUÉ APRENDIMOS?



Bululu y los niños conversan de las emociones aprendidas.



Se les permite conocer por dentro el carro de Bululu.

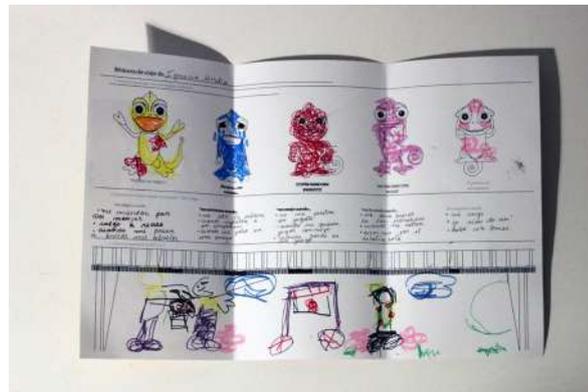


Se les pide realizar la expresión de la emoción que quieran.

BITÁCORA DE VIAJE



Debe encontrar las emociones escondidas.



Debe rellenar la bitácora con la ayuda de su apoderado.



Fase Implementar

ALIANZA CLAVE

MAPA DE SERVICIO

CANVAS

COSTOS

En esta etapa el diseño del proyecto se encuentra en una etapa final, por lo tanto es necesario enfocarse en cómo se contactará con los colegios, el funcionamiento interno del servicio y realizar un modelo de negocios.



09.

Alianza Clave

09. Teatro educativo

Como aliado clave, se contactó a Teatro Educativo, una compañía teatral chilena que busca educar a estudiantes a través de variados montajes y presentaciones teatrales. Su objetivo es crear conciencia y reflexión puesto que aborda temáticas que afectan comúnmente a los estudiantes, como el bullying, la inclusión, abuso sexual entre otros.

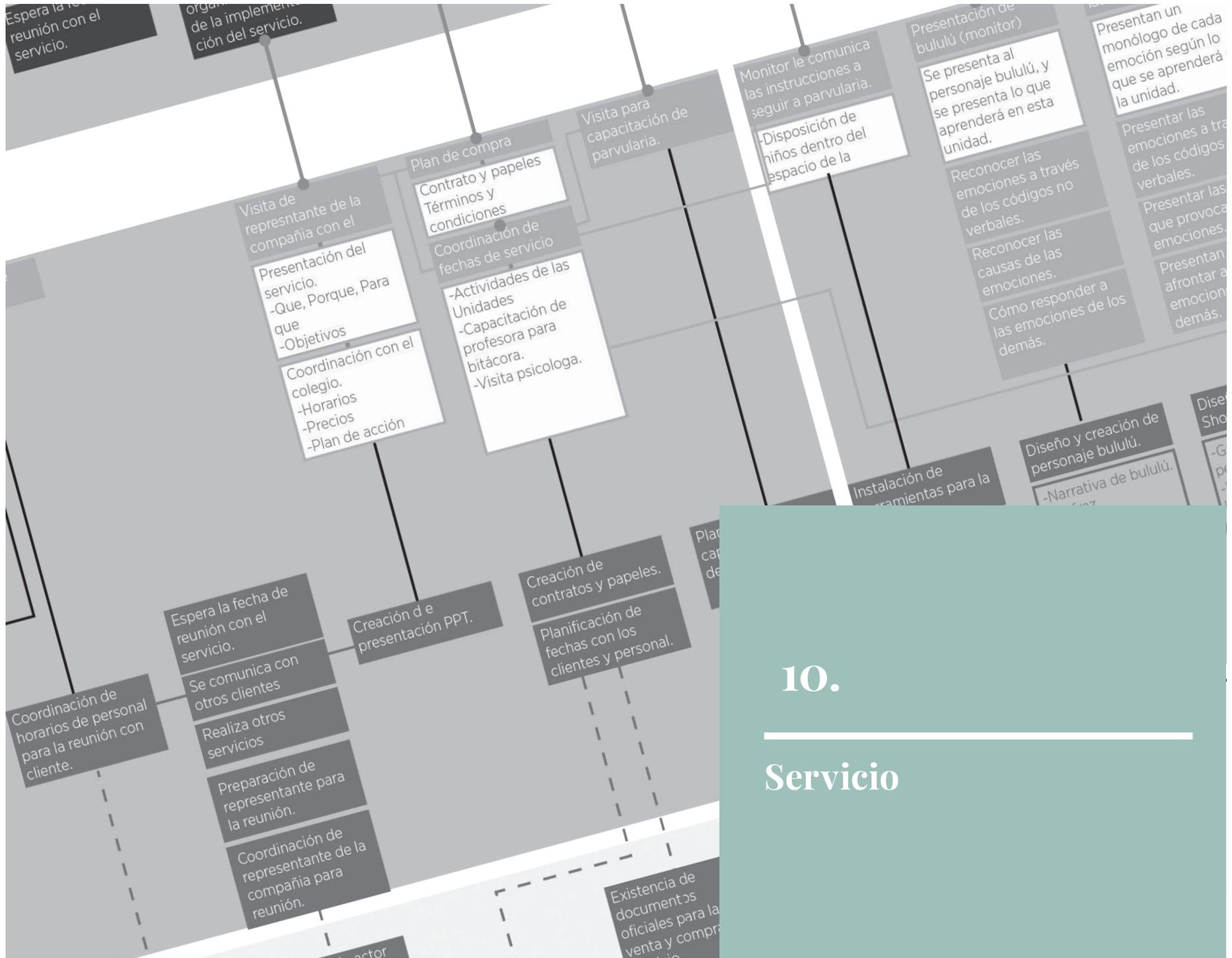
Es por esto que se tomó la compañía como oportunidad para la integración de BULULU, como medio crucial para generar redes de contactos con los establecimientos educativos, además de la existencia de profesionales vinculados a las artes escénicas y al área de pedagogía teatral.

El servicio de BULULU se presenta en la página web de Teatro Educativo, donde se comparten videos promocionales del servicio utilizando material registrado de visitas a colegios que se hicieron con anterioridad. La persona interesada en adoptar el servicio en su institución educativa puede acceder a la parte de contacto y agendar una reunión, para recibir más información.

Una forma de hacer conciencia a los posibles clientes del servicio BULULU, es a través de la campaña mailing. El cliente interesado podrá ir a la página Web para más información.

Otra manera de generar conciencia del servicio, es a través de las redes sociales. Las redes sociales están en constante movimiento por ende da la oportunidad de entregar información del servicio persistentemente.





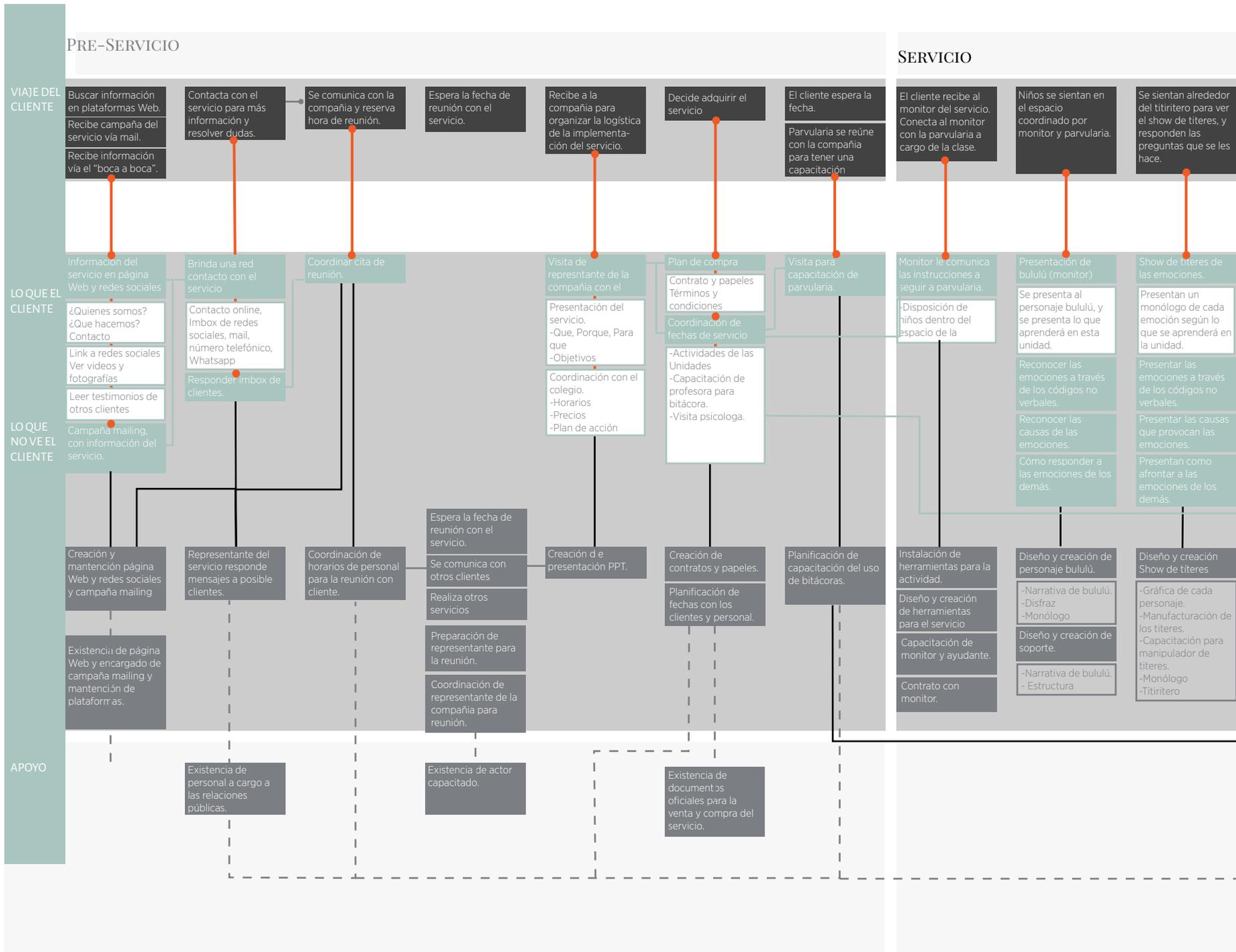
10.

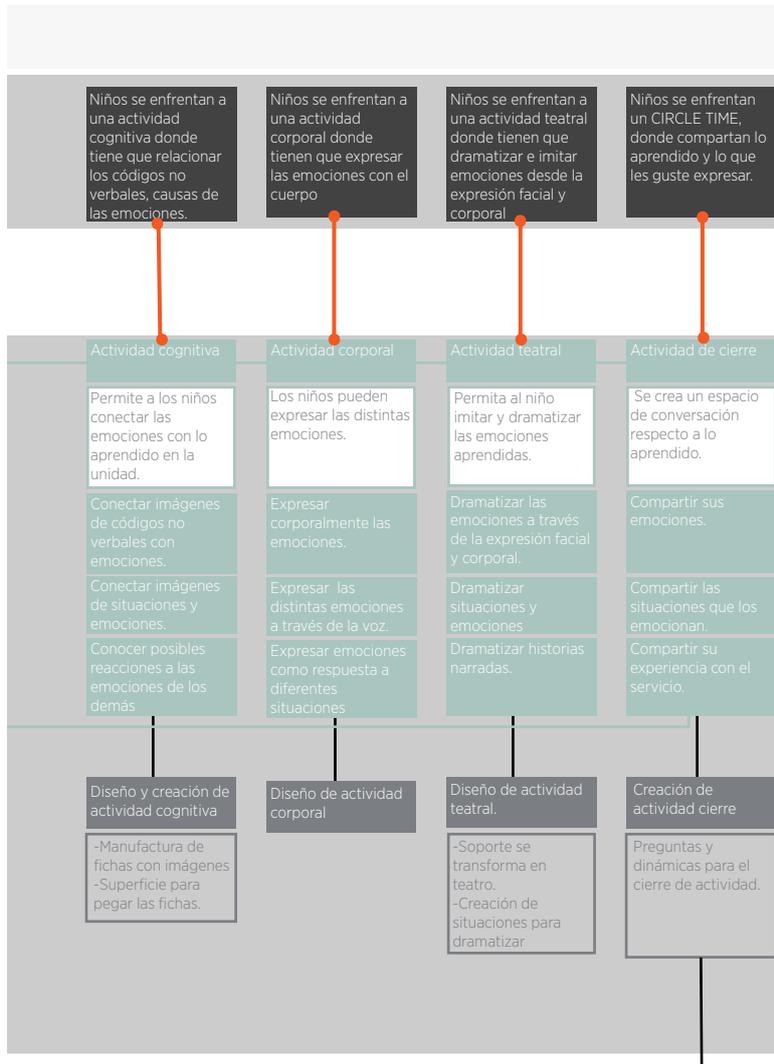
Servicio

10.1 Mapa de servicio

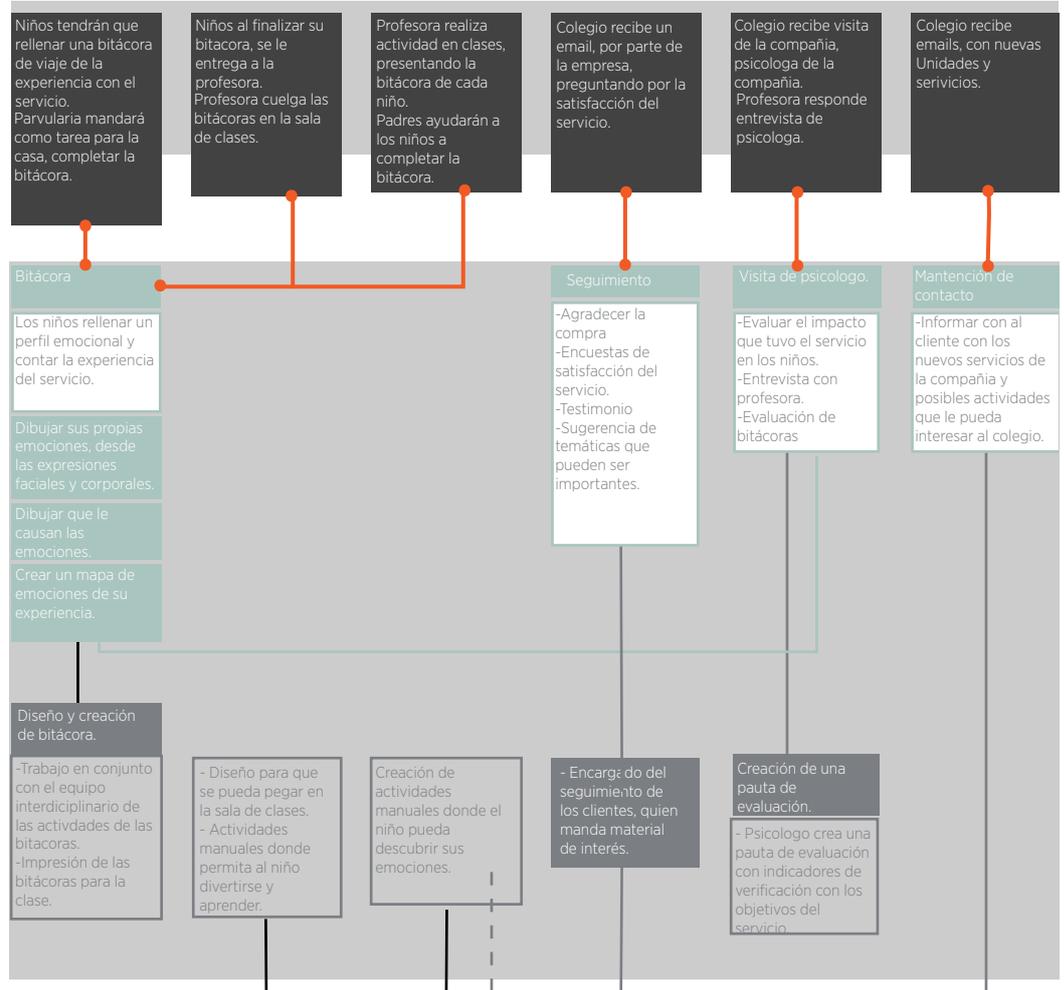
El plano de servicio tiene como finalidad especificar las interacciones que tiene el cliente con el servicio. Además se presenta el trabajo que hay detrás para que el cliente pudiera interactuar con el servicio.

A continuación se presenta con detalle el plano de servicio que tiene el cliente con Teatro educativo en cuanto al servicio de BULULU.





POST-SERVICIO



10.2 CANVAS

<p>SOCIOS CLAVES Alianza con Teatro Educativo. Realiza actos teatrales para educar a alumnos de instituciones educacionales, en temáticas que afectan actualmente a los alumnos. Entrega financiamiento para el desarrollo del servicio, a través de postulaciones fondart Entrega canales de difusión a través de página Web, mails, reuniones presenciales y redes sociales. Entrega departamento de asistencia el cual se encarga de vender e implementar el servicio a las instituciones educacionales.</p>	<p>ACTIVIDADES CLAVES Alianza con teatro educativo Desarrollo de programa educativo Desarrollo de los elementos del servicio (estructura móvil, recubrimiento, títeres, fichas fotográficas, títeres, bongo, bitácoras, fichas emocionales) Difusión del servicio Capacitación facilitador y parvularios Reunión con institución educacional Seguimiento del servicio y mantención de contacto</p>	<p>PROPUESTA DE VALOR Un servicio educativo que utiliza la narrativa de teatro ambulante en el cual se genera una experiencia de pensamiento mágico en los niños. Se realizan actividades dramáticas como recurso didáctico para generar y desarrollar habilidades socio-emocionales, apoyando a instituciones educacionales en la formación integral de sus alumnos mediante métodos de aprendizaje experiencial.</p>	<p>RELACIONES CON CLIENTES Comunicarse con las instituciones educativas a través de : Red de contacto que ofrece la página Web, emails y redes sociales. Reuniones personales donde se presenta y coordina la implementación del servicio. Seguimiento post venta vía mail y ofrecimiento de nuevos servicios.</p>	<p>SEGMENTOS DE CLIENTE Mercado educativo Instituciones educacionales que imparten los cursos de PK y kínder Buscan el desarrollar el ámbito socioemocional de sus alumnos mediante la educación. Buscan herramientas innovadoras frente al aprendizaje. Buscan implementar nuevos métodos de educación en los que se integre al alumno con su entorno cercano (hogar, docentes y compañeros)</p>
<p>ESTRUCTURA DE COSTES Telas, estructura metálica, bongo, pago del facilitador, pago de la modista, bitácora, desarrollo de un espacio en la página web para el servicio.</p>		<p>FUENTES DE INGRESO Precio fijo que se cobrará por la realización del servicio una vez la institución decida comprarlo La institución educacional puede optar por adquirir el servicio completo que incluye las 3 habilidades socio emocionales, o una sola.</p>		

10.3 Costos

En cuanto a la manufactura de los componentes del servicio y el desembolso del facilitador el coste es de aproximado de \$ 279.750. Cabe mencionar que una vez manufacturado los elementos del servicio, los únicos costes que se prolongan cada vez que se realiza el servicio es la impresión de material de continuación y el pago del facilitador de las actividades.

La estructura de BULULU y sus elementos perduran largo tiempo, por lo tanto sólo se realizarán más estructuras si existe una gran demanda y ya no resulta viable utilizar solo una estructura para todas las visitas a instituciones.

Lista de costos:

Telas de gabardina: 36.790

Telas de fieltro: 10.000

Guarda: 3.100

Velcro: 4.750

Pegamento para telas: 8.990

Estructura metálica: 20.000

Impresión de material de continuación: 8.820

Estampado: 15.000

Impresión papel adhesivo: 20.300

Corte láser telas: 21.000

Corte láser ruedas y fichas de mdf: 31.00

Pago modista: 50.000

Pago facilitador: 50.000

Total de 279.750

10.4 Pasos a futuro

Pasos a seguir

En definitiva a medida que el proyecto se iba desarrollando, se apreciaba el potencial que tiene a futuro. En conjunto con el equipo interdisciplinario se llegaron a varias observaciones:

- Prolongar el tiempo de cada jornada (Unidades)
- Generar indicaciones detalladas para el facilitador en cada actividad.
- La posibilidad de realizar las actividades en las estaciones al mismo tiempo
- Profundizar el material complementario
- Involucra aún más a los docentes
- Realizar un plan detallado de un programa anual

Bibliografía

Adams, R., Mann, L., Jordan, S., & Daly, S. (2009). Exploring the Boudaries: Language Roles and Structures in Cross-Disciplinaty Design teams. In J. McDonnell & P. Lloyd (Eds.), About: Designing: Analysing Design Meeting (pp. 339-358). Boca Raton, Fla.: Taylor & Francis.

Arantxa Gorostiaga Nekane Balluerka. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. Revista de educación, 364, 27.

Ashoka | Todos podemos ser Agentes de Cambio. (n.d.). Todos los niños practican la empatía. [online] Available at: <https://www.ashoka.org/es/focus/todos-los-ni%C3%B1os-practican-la-empat%C3%ADa> [Accessed 11 Nov. 2017].

Bitácora de viaje (s.f.) Vix. Mundo. [Fotografía] Recuperado de <https://www.vix.com/es/imj/mundo/126662/4-razones-para-tener-una-bitacora-de-viaje>

Blanco,P-J . (2001). El teatro de aula como estrategia pedagógica, de Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Sitio web: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

CASEL (2018). Programa SEL estudiantes. CASEL. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1_a1_tAQCVUub7ABW-iWLIi2kBS9_Lto/view.

Castillo, R. (2017). El rol de la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes. Para el Aula, 08, 1-4

Clark, A. (2003) 'The Mosaic approach and research with young children', in V. Lewis, M. Kellet, C. Robinson, S. Fruser and S. Ding (eds) The reality of research with children and young people, London: Sage Publications, pp. 157-61.

Cohen, J. (2001). Defining identification: a theoretical look at the identification of audiences with media characters. Mass Communication and Society, 4(3), 245-264.

Colegio CREE (2018) . Colegio Cree fotos. [Fotografía] Recuperado de <https://www.facebook.com/ColegiosCree/photos/a.865394123532767.1073741827.480639362008247/1886707908068045/?type=1&theater>

Colegio CREE (s.f). Recuperado de <https://www.colegioscree.cl>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. CASEL (2018). Recuperado de: <https://casel.org>

Diario - Monitor de ánimo. (n.d.).Play.google.com. [online] Available at: https://play.google.com/store/apps/details?id=net.daylio&hl=es_419 [Accessed 10 Nov. 2017].

Día del libro. (s.f.) Día del libro . [Fotografía].Saint Gabriel´s School .Recuperado de http://www.sangabriel.cl/novedades/_photo_gallery/797-daaaia_del_libro_disfraz_pk_y_k.html

Disneylatino Películas. (n.d). Personajes - Intensa-mente - Disney latino Películas. [online] Available at: <http://peliculas.disneylatino.com/intensa-mente/personajes> [Accessed 19 Nov. 2017].

Du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Mackay, H., & Negus, K. (1997). Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman. London, Great Britain: Sage Publications.

Economía de ficha para niños (s.f) Pinterest. [Fotografía] Recuperado de <https://www.pinterest.es/pin/450430400212565705/?!p=true>

Elliott, R., Bohart, A., Watson, J. and Greenberg, L. (2011). Empathy. Psychotherapy, 48(1), (pp.43-49).

Florian, F (2011). Recurso fiesta enredados. [Fotografía de un blog] . La celebración. Recuperado de <https://www.lacelebracion.com/recursos-fiesta-enredados/>

Los improvisadores.(s.f) . En Wikipedia. Recuperado el 16 de Noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Los_improvisadores [Accessed 10 Nov. 2017].

Gardner, H. (1983). Frames of mind. New York, Basic

Books.

Gallo, M (2013) Mega Ofrenda [Fotografía].Recuperado de <https://elvagondelostiteres.blogspot.com/2017/05/sobre-javiervillafane-javier-villafane.html>

Ghassan, A., & Bohemia, E. (2013). From Tutor-led to Student-led design education: the Global Studio. In J. Beate Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. Merete Nielsen, I. Digranes & E. Lutnæs (Eds.), Design Learning for Tomorrow - Design Education from Kindergarten to PhD: Proceedings of the 2nd International Conference for Design Education Researchers (Vol. 1, pp. 524-536). Oslo, Norway: ABmedia.

Gestos | Guesstures. (n.d.). Hasbro.com. [online] Available at: <https://www.hasbro.com/es-es/product/guesstures:6BBDB1B-7753-1014-9669-BC0540D48EC6> [Accessed 10 Nov. 2017].

Goleman, D. (1996). Las raíces de la empatía. La inteligencia emocional. Buenos Aires: J. Vergara Editor, (pp.123-138).

Hoffner, C. y Buchanan, M. (2005). Young adults' wishful identification with television characters: the role of perceived similarity and character attributes. Media Psychology, 7(4), 325-351

IDEO. (2009). Human Centered Design ToolKit (HCD).. 2nd ed. [ebook] Available at: https://staticycali.state.gov/uploads/2015/07/IDEO_HCD_ToolKit.pdf [Accessed 20 Nov. 2017].

Igartua, J. (2008). Identificación con los personajes y persuasión incidental a través de la ficción cinematográfica. Escritos de Psicología, Vol 2; N.1

Javier Villafañe y la andariega (s.f.) El vagón de los títeres. Recuperado de [Fotografía de un blog] <https://elvagondelostiteres.blogspot.com/2017/05/sobre-javiervillafane-javier-villafane.html>

Konrath SH1, O'Brien EH, Hsing C.. (May 15, 2011). Changes

- in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis.. *Personality and Social Psychology Review*, 2, pp 180-198.
- Lawson, B. (2004). *What Designers Know*. Oxford: Architectural Press.
- Mala Leche (s.f) *Juego Mala Leche*. Recuperado de <http://juegamalaleche.cl/>
- Material didáctico. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 16 de Noviembre de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/Material_did%C3%A1ctico
- Milicic, N. (2015, Junio 02) *La lectura y la empatía*. El mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com>
- Milicic, N. (2017, Febrero 14) *¿Ha disminuido la empatía?*. El mercurio. Recuperado de <http://www.elmercurio.com>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torreti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional : programa BASE (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar, Santiago de Chile, BASE*.
- Mimics (s.f) App. Itunes Recuperado de <https://itunes.apple.com/cl/app/mimics/id1037354797?mt=8>
- Marionnettes emotions (s.f.) Didacto. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.didacto.com/marionnettes/3802-6-marionnettes-emotions.html>
- Morley, D. (1992). *Television, audiences, and cultural studies*. London: Routledge. p1992
- National Geographic. (s.f.). *Camaleones*. National Geographic. Recuperado de <http://www.nationalgeographic.com.es/animales/camaleones>
- Norman, D. (2010, 20 Jan 2011). *Why Design Education Must Change*. Core77. Retrieved 20 Jan, 2011, from http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp
- Project Empathy. (2016). Overview. [online] Available at: <https://www.projectempathyvr.com/#empathy> [Accessed 19 Nov. 2017].
- Ñaque o de piojos y actores... de Marcelino Duffau (s.f). *Ñaque o de piojos y actores... de Marcelino Duffau [Fotografía]*. CCE. Recuperado de <http://www.cce.org.uy/old/naque-o-de-piojos-y-actores-de-marcelino-duffau>
- La Barraca (s.f.) Pinterest. [Fotografía]. Recuperado de <https://www.pinterest.cl/pin/724587027518185774/?lp=true>
- Open morning PK (s.f.) Open morning PK . [Fotografía] .Saint Gabriel's School. Recuperado de http://www.sangabriel.cl/novedades/_photo_gallery/782-open_morning_pk_y_k.html
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (K. Ross, Trans.). Stanford, California, USA: Stanford University Press.
- Rango Movie Review (2012) *Rango Movie review [Fotografía de un blog]*. Movie list mania. Recuperado de <http://movielistmania.blogspot.com/2012/01/rango-movie-review.html>
- República de Chile Ministerio de educación (2013). *Programa pedagógico. Segundo nivel de transición. Educación parvularia*. Santiago, Chile: Autor.
- Riquelme, E ; Munita, F ; Jara, E & Montero, I (2013) *Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil*, *Cultura y Educación*, 25:3, (pp375-388) <http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>
- Ruano, K. (2013). *El despertar de las emociones. Un trabajo corporal. Multiárea, N.6 ;(Ejemplar dedicado a: Competencia emocional)*, 177-224.
- Rust, C., Chamberlain, P., & Roddis, J. (2009). *A Practice-Centred Approach To Research In Industrial Design*. Paper presented at the *Proceedings Of Design Plus Research Conference*, Politecnico Di Milano.
- Saint Gabriel's school (s.f). Recuperado de <http://www.sangabriel.cl>
- Sartore, J. (s.f.) *Camaleón pantera [Fotografía]*. National Geographic. Recuperado de <http://www.nationalgeographic.com.es/animales/camaleones/fotos>
- Tapp. (2015). *¿Qué tal estás? es una app para personas en el espectro autista*. [online] Available at: <http://tapp-mobile.com/es/que-tal-estas/> [Accessed 11 Nov. 2017].
- Teatro Itinerante. (s.f). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Teatro_itinerante
- The Boov (s.f.) *The Boov [Fotografía de un blog]*. Villains Wikia. Recuperado de http://villains.wikia.com/wiki/The_Boov
- The Little Big Space Rainforest. (2014). Available at: [https://www.behance.net/gallery/16683259/The-Little-Big-Space-Rainforest-\(2014\)](https://www.behance.net/gallery/16683259/The-Little-Big-Space-Rainforest-(2014))
- Toldo blanco (s.f.). Sodimac. [Fotografía]. Recuperado de <http://www.sodimac.cl/sodimac-cl/product/578673/Toldo-poliester-300x300-cm-azul/578673>
- Tovey, M., Porter, S., & Newman, R. (2003). *Sketching, concept development and automotive design*. *Design Studies*, 24, 135-153. doi: 10.1016/S0142-694X(02)00035-2
- Trabajar las emociones. (s.f.) *Lapis de ele [Fotografía]*. Recuperado de <https://www.lapizdeele.com/2015/11/inside-out-en-clase-4-ideas-para-trabajar-las-emociones/>
- Uchile.cl. (2017). *Amanda Céspedes sobre educación infantil: Una vez que el niño se siente amado, protegido y respetado, lo demás viene por añadidura - Universidad de Chile*. [online] Available at: <http://www.uchile.cl/>

noticias/136189/amanda-cespedes-sobre-educacion-infantil-lo-primero-es-lo-emocional [Accessed 9 Nov. 2017]

Ulrich, K. T., & Eppinger, S. D. (2004). *Product Design and Development* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.

Wallpapers de intensamente (2015). Más de 50 wallpapers de intensamente [Fotografía de un blog]. Fondos de todo. Recuperado de <http://fondosdetodo.blogspot.com/2015/10/mas-de-50-wallpapers-de-intensamente.html>

Wikipedia. (s.f). Chamaeleonidae. Wikipedia. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Chamaeleonidae>

Wollheim, R. (1974). Identification and imagination. In R. Wollheim (Ed.), *Freud: A collection of critical essays* (pp. 172-195). New York: Anchor/Doubleday.