



Volume III, número 1, jan-jun, 2022, pág. 464 - 498

**Seguridad emocional, expresividad y escucha en niños de sexto grado de primaria
(México)**

Emotional security, expression and listening in sixth grade children (Mexico)

María Antonieta Covarrubias

Adrián Cuevas Jiménez

Luis Eduardo Reséndiz González

María Fernanda Rodríguez Hernández

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados de un taller vivencial de seguridad emocional, expresividad y escucha impartido en niños de sexto de primaria de una escuela modalidad multigrado en el Pueblo de los Reyes, Tlalnepantla de Baz, realizado con el objetivo de que los alumnos desarrollaran la comunicación y la seguridad emocional, así como potenciaran sus habilidades de manejo de los nervios. Se plasma la planeación del taller en dos momentos, así como los subtemas a tratar, junto lo obtenido en la fase de detección de necesidades en cada momento de la intervención, detección realizada a partir de entrevistas semiestructuradas y la interpelación a los propios alumnos. Para la evaluación, se hace uso de la nota de campo, permitiendo obtener información para la mejoría tanto de los alumnos como de los coordinadores mismos. Partiendo de los resultados, se llega a la conclusión del carácter imperioso de que talleres de la naturaleza del aquí propuesto, donde se hable sobre la identificación y el reconocimiento de las emociones, lleguen a más grados escolares, toda vez que en la actualidad se conoce plenamente la importancia de fomentar las habilidades comunicativas en la educación primaria, pues éstas constituyen la base de todas las habilidades que puedan ser adquiridas de manera posterior.

Palabras clave: comunicación, seguridad emocional, escucha activa, taller vivencial.

Abstract

This paper shows the results of an experiential workshop on emotional security, expressiveness and active listening given to children in the sixth grade of a multigrade primary school in the Pueblo de los Reyes, Tlalnepantla de Baz, carried out with the objective that the students develop the communication and emotional security, as well as enhance their nerve management skills. The planning of the workshop is reflected in two moments, as well as the subtopics to be treated, together with what is obtained in the need's detection phase at each moment of the intervention, detection carried out from semi-structured interviews and the interpellation of the students themselves. For the evaluation, the field note is used, allowing information to be obtained for the improvement of both the students and the coordinators themselves. Based on the



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

results, it is concluded that workshops of the nature of the one proposed here, where they talk about the identification and recognition of emotions, reach more school grades, since actually it is very known the importance of promoting communication skills in primary education, as these constitute the basis of all skills that can be acquired later.

Keywords: Communication, emotional security, active listening, experiential workshop.

Introducción

“La pandemia por COVID-19, ha irrumpido y alterado la vida cotidiana de millones de personas en el mundo, afectando la salud, la macro y micro economía, así como la educación; ante el confinamiento repentino se suspendieron los cursos escolares y, por lo tanto, la interacción directa profesor-alumno” (Covarrubias, 2021, p.250). Más allá de enfermarse, del bienestar social y familiar, uno de los grandes retos a los que se han enfrentado los niños mexicanos durante este confinamiento dado por la pandemia de COVID-19, ha sido el reconocimiento y la seguridad emocional, el poder identificar una emoción, expresarla, poderla aceptar y en dado caso controlarla.

Esto surge después de un cambio de rutina para el cual nadie estaba preparado, como la interrupción inmediata a la socialización que se tenía día a día en la escuela, el distanciamiento físico que se tenía con la comunidad y familia, el aprendizaje interrumpido para después continuarlo en una modalidad en línea, además de una incertidumbre continua sobre poder contraer o no la enfermedad.

Estos cambios han repercutido en los niños, quienes lo manifiestan de diferentes formas, éstas pueden incluir: trastornos del sueño y el apetito, dificultad para atender, hiperactividad e irritabilidad. En escolares pueden aparecer síntomas de angustia como palpitaciones, hiperventilación y diarreas, asociados generalmente a procesos de somatización; también pueden manifestarse señales de depresión con sentimientos de tristeza y abandono. Las obsesiones y compulsiones son consideradas como reacciones más severas al proceso. La regresión emocional y conductual es más frecuente en preescolares y escolares pequeños (Sánchez, 2021).

Es por esto que, en una escuela multigrado del municipio de Tlalnepantla, se tomó la decisión de abordar las emociones derivadas por COVID-19. Esto se logra con ayuda de estudiantes de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores



Iztacala, quienes deciden utilizar un taller como estrategia, la cual permite dar una interacción cara a cara con los alumnos y profesores en la educación nivel primaria.

Antes de poder dedicarle un espacio al beneficio de la estrategia, es necesario delimitar qué es un taller, en este caso podemos definir como taller a ese espacio de aprendizaje, de trabajo artesanal en el que «producimos» actividades grupales con un sello personal, uniendo teoría y práctica, y con la finalidad de alcanzar unos objetivos (Hernández, Paredes y Marín, 2014).

Por otra parte, Teruel (2003) menciona que el Taller

Tiene una acepción más común a la de lugar de producción: el sitio donde se trabaja en una actividad manual, “taller de escultura, taller de pintura”. También significa escuela o seminario de ciencias o de artes, lugar de reunión y de encuentro de teorías y prácticas, donde se favorece la libre discusión, la aportación de ideas, la demostración de métodos y la aplicación práctica de habilidades y principios. Por otra parte, se entiende por taller el conjunto de colaboradores de un maestro, por ejemplo: “el taller de Miguel Ángel”, significando lugar de producción y formación (p.1).

El taller aquí planteado fue centrado en la enseñanza de una temática en específico, las emociones, tratándose de una diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que les permitiera facilitar a los niños y niñas no sólo el aprendizaje de una serie de “técnicas”, sino también el desarrollo de la creatividad, de la autonomía, del sentido crítico, ayudando a las situaciones de cooperación y permitiendo la atención individualizada.

Marin, s.f. (citado en Silvira, 2008) define esta estrategia como

Una alternativa de la mediación pedagógica en el aula, donde los entes participantes cambian de actitud ante la forma de ver el conocimiento y el mundo, así el estudiante asume un papel activo y el profesor deberá acompañar, coordinar y desencadenar procesos cognitivos, a través de técnicas de la comunicación como el diálogo y el debate (p.184).

Y es que una buena comunicación puede unir, forjar relaciones y facilitar grupos, es una parte de la vida social. A través de éstos se aprende del mundo, se



expresan necesidades, se comparten conocimientos y se organizan grupos, comunidades y hasta naciones, implicando lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

Incluso la comunicación ha alcanzado niveles universales, que son transmitidos de persona a persona y de generación a generación a través de la historia. Esto es tangible a nuestra realidad aún sin darnos cuenta, tal como un bostezo, un gesto, la forma en la que vestimos, en la que caminamos, el tono de nuestra voz o la posición de nuestras manos son parte de un lenguaje construido a partir de códigos.

Para poder adentrarnos un poco más a la comunicación y su importancia, es imperioso saber a qué nos referimos, por eso en palabras de Martínez (2008) podemos definir la comunicación como un proceso por el cual una persona se pone en contacto con otra y le da un mensaje; espera que la segunda dé una respuesta que establece contacto con los demás mediante ideas, hechos y conductas.

Por otra parte, Pérez y Salmerón (2006) afirman que

La comunicación es el acto de transmitir y recibir el mensaje, en una situación concreta denominada contexto, mediante un código común y a través de una vía o canal. Se ejerce a través de gestos, expresiones faciales, corporales, táctiles, olfativas y gustativas complementando o no la vía verbal (p.112).

Es crucial resaltar la importancia de la comunicación, puesto que esta nos permite realizar un aprendizaje escolar satisfactorio y significativo, que es lo que se buscaba en nuestro taller, más cuando el punto principal fue la seguridad emocional.

El tener este tema presente en niños implica mucho más que un proceso de reconocimiento de emociones, durante este proceso se construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y autorregularlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes.

Para poder comprender este proceso es formativo señalar a qué nos referimos cuando hablamos de seguridad emocional, para poder señalar ésto es imperioso comenzar por la inteligencia emocional, que en palabras de Goleman (1999) es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, sentimientos de los demás,



motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y nosotros mismos.

Ahora bien, ¿por qué es importante comenzar por la inteligencia? Pues la seguridad emocional se relaciona con características de la inteligencia emocional, ésta va a la par del desarrollo de la persona. Conforme se va dando el crecimiento se va implicando el sentimiento, entendimiento, control y modificación de las emociones propias y ajenas.

Ningún secreto es que todo lo que se vive durante los primeros años de vida repercute terminantemente en las etapas venideras de la persona. Lo que se aprende en la niñez se traducirá en herramientas elementales que serán de utilidad para toda la vida y para todo contexto. En el caso de la escuela, o lo que es igual, la educación formal, los objetivos a nivel primaria están encaminados a dotar a los alumnos de todas aquellas herramientas enfocadas a afrontar todo reto y desafío. Por desgracia, no todos los actores del ámbito educativo van sobre la línea de dotar a los alumnos de habilidades más allá de los contenidos propios de la currícula establecida por la Secretaría de Educación Pública.

Para nuestro beneplácito, existen aún instituciones preocupadas por el bienestar de sus alumnos, instituciones como en la que se intervino, que reconocen la importancia de la seguridad emocional en el correcto desarrollo de los alumnos, así como el carácter imperioso del establecimiento de buenas pautas de comunicación, habilidad que impactará de manera directa en el resto de la vida escolar y posteriormente laboral de cada uno de los alumnos. La importancia de dotar a los niños de habilidades de comunicación radica en que las competencias comunicativas son un elemento fundamental de los procesos de desarrollo de toda comunidad (Ortiz y Flores, 2011). En palabras de Ruiz y Santana (1996) “la necesidad de comunicarse oralmente no es específica de la Educación Primaria, pero sí es en esta etapa en la que su enseñanza y perfeccionamiento tienen un interés muy particular” (p. 63). Encima de todo, y partiendo de la premisa de que es en la etapa de la educación primaria cuando los niños más se relacionan con sus pares, Sánchez (en Jiménez, Silvestre, Cuevas y Covarrubias, 2020) rescata que



cuando no hay comunicación no se conoce a las personas, las personas se convierten en perfectos extraños para los demás miembros de la comunidad y viceversa, nunca se establece la confianza entre ellos, no hay vínculo ni amistad (p. 34).

Todo lo anterior deja de manifiesto la importancia de voltear atenciones en el desarrollo de habilidades de comunicación en los niños de primaria. Una buena comunicación desencadenará una mejoría en las habilidades sociales, académicas e incluso personales. Muy de la mano con este punto se encuentra la importancia del desarrollo de la seguridad emocional en los niños. López (2005) sustenta el carácter prioritario de la educación emocional al asegurar que

Educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

La educación de las emociones tiene que servir de puente para aproximar lo que queremos ser, desde un punto de vista ético, y lo que somos, desde un punto de vista biológico (p.156).

En adición, Bisquerra (2000), en López (2005), sostiene que el desarrollo emocional [es] complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 156).

No conformes con quedarnos con la parte conceptual, nosotros aseguramos con firmeza que la identificación de las emociones en distintos momentos y contextos de la vida de los niños de primaria permite la aceptación de las mismas, y con ello, un incremento en la seguridad emocional, la autoestima y el autoconocimiento, aspectos clave de un sano desarrollo en los niños.



Ahora que se ha esclarecido la importancia de la comunicación y seguridad emocional en la formación de los niños de primaria, es justo hacer énfasis en los planteamientos teóricos que envuelven y sustentan un trabajo de esta naturaleza. Al hablar de una psicología sociocultural podemos hablar de una multiplicidad de situaciones que dan lugar al desarrollo del niño. Explorar este paradigma teórico permite dar cuenta de las maneras en las que el niño se constituye como quien es. Podemos comenzar citando a Vygotsky, fundador de la teoría, quien en Carrera y Mazzarella (2001) menciona que

en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (p. 42).

Así pues, partimos del hecho de que el lenguaje, aquel recurso estructurante que da forma a la cultura y a la sociedad entera, comienza a consolidarse en los primeros años, y en la etapa de la escuela primaria es cuando más susceptible está a evolucionar, siempre amparándose en el principio de la zona de desarrollo próximo, definida como el “dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente” (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 44).

En nuestro caso no fue el educador sino nosotros, en tanto psicólogos formados en el área educativa, quienes dimos pie a que los niños desarrollaran y perfeccionaran sus habilidades de comunicación. A la hora de aprender a comunicarse de una manera más precisa y segura, la misma seguridad emocional se ve incrementada, pues comienza a resultar posible expresar las emociones, compartirlas y también defenderlas. En relación con la seguridad emocional, no hay dudas en que el desarrollo de las emociones es parte del desarrollo psicológico de una persona. Ante esto, Martínez Rodríguez (1999) señala que

Desde el punto de vista de la psicología sociocultural, los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos (p. 18).

Lo anteriormente citado permite dar cuenta de manera certera acerca de que un foro donde descubrir, identificar y compartir las emociones vividas y sentidas resulta completamente apropiado para el desarrollo emocional y personal de los niños, toda vez que el carácter social de ese foro, en este caso taller permite consolidar a nivel individual de estos conceptos, aprendizajes y vivencias.

Siguiendo la línea de taller, podemos citar algunos casos en los que se aplicaron talleres a niños con la finalidad de desarrollar su seguridad emocional. Tal es el caso del taller dirigido por Moncada (2015), cuyo objetivo fue el de proporcionar estrategias partiendo del juego dramático para contrarrestar, o al menos entender, la complejidad de su mundo emocional, donde fuera posible formar mejores interacciones entre éstos y mayor capacidad de manejar comportamientos hostiles, miradas sobre sí y las formas de actuar en grupo. Se trabajó con 15 niños de 6 a 10 años de edad y se aplicó el taller siguiendo tres módulos: sensibilización, expresividad y montaje. La autora hace énfasis en que el producto final del taller no es el resultado del mismo, sino antes bien todo el proceso que se llevó a cabo para poder montar la obra. A modo de registro se llevó un diario de campo donde se vertieron las observaciones de cada una de las 27 sesiones que constituyeron al taller. Se concluye que

plantear el taller teatral como herramienta de transformación en el desarrollo de la inteligencia emocional del niño, a través del juego dramático resultó ser un camino valioso porque abarcó mucho más que jugar, mucho más que representar y mucho más que establecer distinciones de emociones en cada uno. El aporte social y emocional se ligó completamente a las formaciones interiorizadas en los niños, las interacciones que generaron desde sus conocimientos y descubrimientos y el logro al entrelazar experiencias como base de las construcciones colectivas en pro de objetivos claros (pp. 65-66).



Los hallazgos de Moncada se respaldan en lo sostenido por Cruz (2014), quien asegura que

el teatro en el niño, concretamente el juego teatral, proyecta su energía emocional, su seguridad personal y su creatividad al expresar sus necesidades. Y del mismo modo, puede conseguir los recursos necesarios para asimilar y superar las dificultades que le impiden conseguir una comunicación real y normalizada dentro del ambiente que le rodea (p. 111).

Lo anterior a su vez sustenta el presente trabajo, toda vez, que como se expone en las secciones siguientes, hicimos acopio de estrategias dramáticas y vivenciales de naturaleza similar a las utilizadas por los autores antes citados. Otro ejemplo de taller vivencial enfocado en niños de primaria desde la psicología sociocultural es el orquestado por Olea *idem* (2020), que tuvo el objetivo de que los niños desarrollaran habilidades de asertividad para mejorar el ambiente grupal dentro y fuera del aula. Se trabajó con 41 estudiantes de cuarto grado pertenecientes a dos escuelas, durante un total de 12 sesiones y se profundizó en las temáticas de asertividad, escucha activa y manejo de las emociones, entre otras varias, temáticas que coinciden claramente con las nuestras. Se concluye que

la intervención cumplió con los objetivos pues la finalidad del formato de taller vivencial y desde la perspectiva sociocultural es hacer reflexionar a los participantes sobre las dinámicas y actividades realizadas a lo largo de las sesiones para darles un significado a esas experiencias y en un futuro poder actuar conforme a las vivencias y aprendizajes dados a lo largo de estas actividades (p. 208).

Con base en las intervenciones anteriormente citadas, respaldamos el hecho de que el taller como estrategia es la más adecuada para tratar temáticas diversas. Así, el objetivo de este trabajo radicó en que los alumnos de sexto grado de una escuela primaria con la modalidad multigrado, ubicada en los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz, desarrollaran la comunicación y la seguridad emocional, a través del diseño y aplicación de un taller de seguridad emocional, expresividad y escucha.

La importancia de este trabajo radica no solamente en aportar al acervo científico acerca de la eficiencia y eficacia de los talleres, sino además plantear la completa viabilidad de llevar a cabo talleres de corte vivencial de manera virtual, en el



marco del confinamiento por COVID-19. Encima, ahora más que nunca el trabajo de comunicación y educación socioemocional es imperioso para la completa salud psicológica de los niños de primaria. Vivimos un contexto histórico donde los modos de vida tan habituales se vieron modificados de manera drástica y dramática, por no grotesca, en un periodo de tiempo atterradoramente corto. Ante tal cantidad de cambios, la seguridad emocional de los niños y adultos por igual se vio vulnerada. Encima, los niños de primaria, en términos de desarrollo, tienen por característica clave el hecho de que las relaciones con sus pares son centrales para ellos. Así pues, el distanciamiento físico planteó, al menos durante los primeros meses del confinamiento, una imposibilidad para establecer ese contacto entre pares. Este hecho contribuyó aún más a la vulnerabilidad emocional de los niños, y enmarca aún más, el carácter elemental de la impartición de un taller encaminado a la seguridad emocional en este desolador contexto.

Método

Contexto de la intervención: El taller de seguridad emocional, expresividad y escucha se llevó a cabo en una Escuela Primaria Matutina ubicada en el Pueblo de los Reyes, en Tlalnepantla de Baz. Esta institución de manera ordinaria opera de forma multigrado; es decir, que primer y segundo año de primaria comparten aula y profesora, tercer y cuarto año comparten otra aula y otra docente y lo mismo para los grados de quinto y sexto. A pesar de lo anterior, debido a la modalidad virtual derivada de la pandemia COVID-19, cada grado es atendido por separado por la docente. Las sesiones se llevaron a cabo a través del mediador Zoom, plataforma que permite la interacción virtual en audio y video en tiempo real. El aula virtual fue manejada y controlada todo el tiempo por la docente del grupo. El taller fue impartido de noviembre de 2020 a mayo de 2021.

Población: El trabajo se llevó a cabo con el grupo de sexto grado de la institución antes mencionada. A pesar de que hay 18 niños inscritos en el grupo, solo 14 se conectaban a las clases virtuales con su docente, y de esos 14, en promedio 8 se conectaban a las sesiones del taller. El número fluctuaba, siempre en función de las dificultades técnicas o familiares propias del hogar de cada alumno.

La intervención se llevó a cabo siguiendo las tres fases habituales de toda intervención desde una metodología cualitativa: detección de necesidades, diseño y



planeación de las sesiones y aplicación de la intervención, todo permeado por una evaluación continua, de conformidad con lo establecido por la propia tradición sociocultural. A continuación, se detallan las actividades llevadas a cabo en cada fase.

I. Detección de necesidades

Medina & Villar (1995) en Hervás & Martín (1996) definen detección de necesidades como

el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen (p. 1).

Lo anterior nos remite a que la detección de necesidades es una de las funciones elementales del psicólogo, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los ámbitos de intervención. No es posible aplicar técnica o estrategia alguna si no se sabe cuáles son los aspectos que se requiere abordar. Por esta razón es fundamental conocer cuáles son esas carencias o áreas hacia las cuales debemos enfocar nuestro trabajo.

Respecto al presente trabajo, el taller fue dividido en dos grandes momentos, cada uno de ellos marcado por actividades y temáticas particulares. El primer momento, que comprendió los meses de noviembre a febrero, fue marcado por las necesidades planteadas por el Director y la Maestra del grupo en una junta general y en una entrevista semiestructurada hecha a la docente, junto con lo detectado en una sesión de observación no participante, donde los coordinadores observamos una clase regular de la profesora vía Zoom. Lo encontrado en este primer ejercicio de detección de necesidades fue el carácter imperioso de abordar las emociones derivadas del confinamiento por COVID-19, enfocándonos así en la seguridad emocional de los niños, misma que por los cambios de la pandemia se vio vulnerada en algún momento.

El segundo momento de la intervención tuvo lugar en los meses de marzo a mayo del ciclo escolar 2021. La detección de necesidades en esta ocasión se realizó a través de la interpelación a los mismos niños, y de hecho tuvo lugar en la última sesión del primer momento. Así, los alumnos nos comentaron los *Miles de Saberes* que les



gustaría abordar en la segunda parte de la intervención. Con base en ello, encontramos la importancia de utilizar el tema de los animales y las plantas junto con la temática internacional para abordar los aspectos de la comunicación, la seguridad y la escucha, así como el manejo de los nervios.

II. Planeación

Una vez hecha la detección de necesidades, la segunda labor primordial del psicólogo en todo ámbito es diseñar y planear su intervención, desarrollando un objetivo general y desprendiendo de ahí objetivos específicos. Para Lallerana *et. al.* (1981) en Aguilar (2018) “la planeación educativa es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad educativa a partir de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro” (p. 8).

Tras la ejecución de las estrategias de detección de necesidades se trazó el objetivo de que los alumnos desarrollaran la comunicación y la seguridad emocional. A partir de este objetivo general se determinaron subtemas para cada sesión, y un objetivo específico para cada una de las mismas, así, en total, se trazaron los siguientes subtemas:

Momento I: Cinco meses

- Presentación e integración de coordinadores y alumnos.
- Reconocimiento de emociones y el poder del impacto en otros.
- Impacto de las emociones positivas, específicamente del amor.
- Los beneficios del confinamiento y las recomendaciones para sobrellevarlo.
- El impacto verdadero: influir positivamente en los niños del mundo entero.
- Detección de necesidades para el segundo momento de intervención.

Se desarrollaron seis sesiones de intervención, cada una abordando uno de los subtemas planteados. Cada sesión fue abanderada con un título creativo relacionado a lo desarrollado en ella. Así, la primera sesión fue titulada *¡Hola! ¿qué tal?*, y fue dirigida a la presentación e integración entre coordinadores y alumnos, así como a introducir la temática internacional, aludiendo al Día Internacional de las Niñas y los Niños. La segunda sesión llevó por nombre *El poder de mis emociones*, y se encaminó a que los niños identificaran sus emociones y qué hacen cuando las sienten, así como la forma en la que las expresan. De la mano con la anterior, la tercera sesión recibió el título de *Vive*



l'amour, y fue totalmente dirigida a la identificación del impacto de las llamadas emociones positivas, especialmente del amor.

Para el caso de la cuarta sesión, titulada *Arte v/s COVID-19*, los alumnos identificaron lo que han sentido durante el confinamiento y las estrategias que han empleado para combatir las emociones negativas. Por su parte, la quinta sesión recibió el nombre de *Mi impacto verdadero*, y tuvo por objetivo que los alumnos identificaran el impacto que ejercieron sus recomendaciones realizadas en la actividad de la sesión anterior, extrapolando al impacto real que tiene expresar las emociones. Finalmente aconteció la sexta sesión, abanderada con el título de *Miles de saberes*, donde los alumnos hablaron de los temas que les gustaría que se abordaran en las sesiones subsecuentes, correspondientes al segundo momento de la intervención. La tabla 1 sintetiza el número de sesión, su nombre y el tema abordado en ella.

Tabla 1. Sesiones con nombre y tema del primer momento de la intervención

Número de sesión	Nombre de la sesión	Tema abordado
1	¡Hola! ¿Qué tal?	Presentación e integración de coordinadores y alumnos.
2	El poder de mis emociones	Identificación de emociones, forma de expresarlas y acciones que desencadenan.
3	Vive l'amour	Identificación del impacto favorable del amor.
4	Arte v/s COVID-19	Identificación de las emociones derivadas por el confinamiento y las estrategias utilizadas para afrontarlo.
5	Mi Impacto Verdadero	Identificación del impacto de los alumnos en otros niños.
6	Miles de saberes	Detección de necesidades para el segundo momento de la intervención.

Fuente: autoría propia para este trabajo.

Momento II: Tres meses

- Vinculación y restablecimiento del contacto y ritmo de trabajo.



- Mesa redonda sobre animales favoritos.
- La escucha activa.
- Expresión verbal.
- Reconocimiento de los nervios.
- Manejo de los nervios.
- Integración de lo aprendido.

Para este segundo momento de la intervención se plantearon 7 sesiones. La primera de ellas, bajo el nombre de *Ya llegamos, regresamos, ya está aquí* se encaminó a restablecer el contacto entre coordinadores y alumnos y recordar las directrices del trabajo. La segunda sesión llevó por título *Yo hablo, tú hablas, nosotros hablamos* y buscó realizar un primer ejercicio dinámico para compartir información sobre un tema dado. La tercera sesión, por su parte, tuvo por nombre *Soy todo oídos*, y fue dirigida a reconocer de manera cómica pero ilustrativa la importancia de escuchar para ser escuchados. La cuarta sesión, cuyos objetivos fueron los mismos que los de la anterior, llevó por nombre *Un gran poder conlleva una gran responsabilidad*, aludiendo a que hablar es un superpoder, pero escuchar es la responsabilidad más alta de todo aquel que habla.

La quinta sesión, dando un giro, recibió por título *Te toca a ti*, y fue dedicada a que los alumnos manejaran y dirigieran parte de la sesión para así crear una situación donde pudieran reconocer sus nervios. El complemento fue dado en la sexta sesión, con el título de *Menú internacional del manejo de los nervios*, donde se modelaron y explicaron técnicas de todo el mundo para controlar y reducir los nervios. El trabajo culminó en la séptima sesión, titulada *Mi voz salvará al mundo* en donde los niños, de manera libre y voluntaria grabaron un video dándoles consejos a niños de todo el mundo sobre qué hacer ante los nervios, ante la pandemia COVID-19 y ante los obstáculos que se enfrentan día con día. La tabla 2 sintetiza el número de sesión en orden cronológico de toda la intervención, su nombre y el tema abordado en ella.

Tabla 2. Sesiones con nombre y tema del segundo momento de la intervención

Número de sesión en orden (considerando el	Nombre de la sesión	Tema abordado
--	---------------------	---------------



primer momento)		
7	Ya llegamos, regresamos, ya está aquí	Restablecimiento del contacto y directrices de trabajo.
8	Yo hablo, tú hablas, nosotros hablamos	Expresividad y seguridad.
9	Soy todo oídos	Escucha activa.
10	Un gran poder conlleva una gran responsabilidad	Escucha activa y expresividad.
11	Te toca a ti	Identificación de las situaciones generadoras de nervios y reconocimiento de los nervios mismos.
12	Menú internacional del manejo de los nervios	Modelado y explicación de técnicas mundiales para el manejo de los nervios.
13	Mi voz salvará al mundo	Cierre de la intervención.

Fuente: autoría propia para este trabajo.

III. Aplicación de la estrategia de intervención

Toda intervención psicológica es una respuesta al problema abordado, de igual manera podría concebirse como una anticipación a situaciones que pueden presentar un nuevo problema o a contrarrestar los efectos en caso de que este ya se haya presentado.

En palabras de Rodríguez (2010) una estrategia de intervención se define como el conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y sociocultural con el propósito de producir determinados cambios.

Ya con esta definición y con momentos bien establecidos, podemos exponer que el primer momento de intervención se vio mediado por la temática internacional: los niños como parte de un mundo vivo, que causan un impacto en los niños del resto del mundo. Para esto, durante cada sesión se habló de un país en particular, profundizando en la Federación de Brasil, la República Popular China y la República Francesa, y como los alumnos podían mandar consejos a los niños de esas naciones, de la misma manera en la que los niños de esos países mandaban sus técnicas a través de nosotros, los



coordinadores. Aparte de la temática, las estrategias vivenciales utilizadas fueron desde el tradicional juego de Simón Dice hasta la realización de dibujos o productos artísticos de corte manual, pasando por danzas brasileñas, movimientos corporales y técnicas de respiración, para culminar con la proyección de videos de consejos de otros niños para los alumnos.

Para el segundo momento de intervención las sesiones continuaron con la temática de los países del mundo, y se apoyaron además en la megadiversidad cultural y biológica de México y del mundo. Las estrategias utilizadas fueron, como principal, la mesa redonda, apoyada en el dibujo, el drama, la videograbación y el modelado de técnicas puntuales para el manejo de los nervios.

Evaluación

La evaluación como función del psicólogo es bien definida por Noronha (1999) citada en Nunes, García, y Alba, (2006) relata que la evaluación psicológica como un proceso que puede o no, incluir tests estandarizados como uno de los recursos para alcanzar sus objetivos. En ella se encuentran involucrados la obtención de información, los instrumentos utilizados y las varias formas de medidas para que se llegue a una conclusión. Dicho de otra forma, el proceso de evaluación psicológica puede incluir diferentes procedimientos de medida, identificar dimensiones específicas del sujeto, de su ambiente y de la relación entre ellos.

La evaluación es un proceso necesario y fundamental en el acto de la psicología educativa, por medio de ésta se revisa y se reflexiona sobre las estrategias y la metodología implementadas. Al poner en práctica un taller desde la tradición sociocultural, es necesario incorporar la evaluación desde un enfoque cualitativo, enfoque que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede y debe reorientar y retroalimentar, mediante ajustes y cambios en el mismo. No se trata de ir emitiendo juicios a cada momento; lo relevante es valorar el progreso de los estudiantes, con el propósito de mejorar tanto el proceso individual y colectivo de los mismos como la propia actividad educativa (Hernández y Moreno, 2007).

La manera en la que llevamos a cabo la evaluación de las sesiones fue a través del uso de las notas de campo. En palabras de Martínez (2007), la nota de campo



es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas, [...] permite enriquecer la relación teoría-práctica. [...] La práctica es la fuente y la raíz del conocimiento, de la teoría, pero, a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. La práctica es pues, la fuente, el fin y el criterio de verificación y comprobación de la veracidad de la teoría” (p. 77).

Bonilla y Rodríguez (1997) en Martínez (2007) aseguran que la nota de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [...] Resulta especialmente útil al investigador [que] toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77). Así pues, la nota de campo constituye una herramienta fundamental que permite recopilar información de lo que pasa en las sesiones de intervención para un posterior análisis fuera del campo. Es elemental que la redacción de la nota de campo se dé una vez abandonado el campo de intervención, pero de manera inmediata al término de las sesiones, para una mayor exposición de los detalles.

Al hacer acopio de las notas de campo resulta posible llevar a cabo una evaluación completa, en la cual no sólo se vierte el avance y progreso de la población meta -en este caso los niños de sexto de primaria-, sino que además resulta posible dar cuenta de la evolución de los mismos coordinadores, así como de su empeño, ejecución, control grupal y otros aspectos de total relevancia. Por todo lo anterior es que la nota de campo fue el medio elegido para llevar a cabo la evaluación de lo acontecido durante toda la intervención.

Resultados

Habiendo explicitado las estrategias que se utilizaron y los subtemas que se abordaron, en coadyuvancia con el objetivo general que permeó la intervención, procedemos ahora a exponer y desarrollar los resultados obtenidos en las sesiones. Si bien es cierto que cada sesión contó con un objetivo específico, y es cierto de igual forma que esos objetivos por sesión fueron cumplidos, en esta sección nos permitimos establecer, con fines de análisis, las categorías, mismas que van acorde a los temas principales y de mayor impacto en los infantes. Dichas categorías son: identificación y reconocimiento de las emociones, expresividad y escucha, manejo de los nervios y



seguridad. A continuación, se presentan cada una de las categorías antes mencionadas, junto con un recuento de las sesiones que se dedicaron a trabajar dicho tema y los resultados obtenidos en cada una de ellas.

I. Identificación y reconocimiento de emociones

La identificación y el reconocimiento de las emociones fue el tema principal solicitado por la dirección de la escuela para abordar con los alumnos, así como también fue demandado por parte de la docente del grupo. Así pues, para este tema se dedicaron las sesiones 2, 3, 4 y 11, sesiones en las cuales se identificaron emociones positivas como el amor y negativas como la frustración y los nervios, y se compartieron consejos para sobrellevar las emociones negativas. Luego de estas sesiones los niños fueron capaces de reconocer de manera natural y espontánea cada emoción que sienten, así como de ofrecer consejos a sus pares y a niños de otros lugares acerca de cómo sobrellevar el confinamiento y todas las emociones negativas que éste produce. Lo anterior se logró gracias a la actuación y modelado de las emociones, el uso de técnicas artísticas con música y dibujo y la generación de situaciones en vivo donde sentir y compartir las emociones.

Lo más importante para el abordaje de las emociones radicó en exhortar a los alumnos a expresarse siempre en sus propios términos y con sus propias palabras, evitando a toda costa incidir en conceptos de diccionario poco significativos para los alumnos sobre las emociones.

Respuestas como *cuando estoy alegre se me mete la llorona*¹ dieron pie a que los alumnos explicaran y desarrollaran más sus respuestas, de tal suerte que todos lograran comprender el significado de tan peculiares expresiones.

Desde la sesión 2 se volvió muy evidente qué niños tenían ya un mayor avance en la identificación de sus emociones y lo que hacen cuando las sienten, manifestándose, en primera instancia, en una actuación corporal acertada de las emociones, y en un segundo momento, en las respuestas verbalizadas tales como *cuando me enojo le grito a la almohada*², o *cuando me enojo trato de ocuparme para*

¹ Tomado de la nota de Campo #3 del momento 1

² Idem



*distraerme*³. Incluso respuestas como *cuando me enojo le pegó a la almohada*⁴ dejan ver la identificación de las emociones.

El caso de la emoción *amor* fue muy particular, pues al preguntarles a los niños si ya la habían sentido, la mayoría, si no es que el pleno, lo negaba. Nos atrevemos a aventurar que eso ocurrió debido, naturalmente, a la edad de los niños, quienes comienzan a experimentar las sensaciones del enamoramiento también a nivel hormonal, lo que ocasiona una entendible resistencia para hablar sobre el amor romántico. Es por eso que como parte de la tercera sesión se habló de que el amor puede tomar varias formas y tener varios destinatarios, y no solo se manifiesta de manera romántica. Luego de hablar sobre ello, las respuestas de los niños cambiaron, citando ejemplos de amor en distintos contextos.

Tal es el caso de la pequeña A, que respondió que

*Yo lo que hago cuando siento amor o algo me gusta es juntar los dedos así (cerrando todos los dedos de las manos menos los índices y juntando estos hasta que se tocan, manteniéndolos en esa posición por unos segundos) y yo siento esta emoción cuando son 24 y 31 de diciembre, que estoy con toda mi familia y podemos estar todos juntos*⁵.

Por su parte, al preguntarle sobre en qué momento había sentido el amor, la alumna L. contestó que

*Yo lo he sentido con mis perros, y la forma en la que lo demuestro es dándoles de comer y sacándolos a pasear*⁶

Sobre la misma línea, J. M. comentó que

*He sentido el amor con mi mascota, con mi iguana, la saco a pasear, le doy de comer y la quiero mucho*⁷

³ Idem

⁴ Idem

⁵ Tomado de la nota de Campo #4 del primer momento

⁶ Idem

⁷ Idem



Finalmente, sobre el amor, N declaró que

*Lo he sentido cuando juego con mis hermanas*⁸.

Lo anterior da cuenta que, derivado de la sesión, los niños pasaron a entender la diversidad del amor, su impacto positivo y las manifestaciones que éste tiene en todo momento. El trabajo emocional tuvo su momento más álgido en la cuarta sesión, donde se habló de COVID-19 con una mirada diferente, buscando rescatar las cosas positivas que hubiera traído el confinamiento. Para esto, a través del dibujo y la música, los niños pensaron y compartieron consejos para volver el confinamiento más ameno. De esto, se obtuvo como respuesta las recomendaciones de ejercer *el juego con sus primos o amigos*⁹, si no en persona sí a la distancia. Se mencionaba lo reconfortante que puede ser una *llamada telefónica a los abuelos o a los primos*¹⁰, lo agradable que puede ser salir a jugar incluso al mismo patio de la casa, o salir a jugar y caminar en la calle con extrema cautela con las medidas anti COVID-19.

*Jugar, ayudar en casa y hablar por teléfono, junto con el ejercicio, deporte y baile*¹¹ fueron los principales consejos que dieron los niños para afrontar el confinamiento. Respecto a las cosas buenas que ha traído el confinamiento, la mayoría redundaba en un *mayor acercamiento a sus familias, junto con un mayor tiempo en casa*¹². Se hablaba también del asunto de que, al haber menos personas en las calles, hay *menos contaminación, y, por tanto, cielos más azules*¹³. Estos consejos anteriormente citados nos permiten dar cuenta de la importancia que tiene para los niños el poder ayudar y compartir con sus pares, aspecto vinculado claramente al proceso del desarrollo del niño escolar.

Junto a las estrategias antes mencionadas, durante las sesiones 1-9 al inicio de cada sesión se dedicaron 5 minutos para explorar las emociones de los niños, haciendo

⁸ Idem

⁹ Tomado de la nota de Campo # 5 del primer momento

¹⁰ Idem

¹¹ Tomado de la nota de Campo # 5 del primer momento.

¹² Idem

¹³ Idem



la pregunta, aparentemente sencilla, de *¿cómo estás?* Lo interesante radica en que cuando los niños contestaban mecánicamente *bien*, los coordinadores interrogamos en consecuencia a los niños. ¿Qué quiere decir estar bien? Así, se observa una evolución en la complejidad al elaborar la respuesta conforme fueron pasando las sesiones. Esto se vincula completamente con la elaboración personal y el autoconocimiento. Además, cada que se pregunta *cómo estás*, y se recibe un *bien* por toda respuesta, nos encontramos con un arraigo cultural donde tanto la pregunta como la respuesta son mero protocolo, sin haber un genuino interés en cómo se encuentra la persona interpelada. El cuestionar a los niños sobre el legítimo significado de *bien* permitió, dentro de las mismas sesiones, transformar ese aspecto de la cultura y resignificar la pregunta, refiriendo a los alumnos que preguntarle a alguien cómo está debe ser una pregunta sincera, pues lo más importante en el contexto en el que se vive es la correcta expresión emocional.

Lo anteriormente expuesto se puede ilustrar fácilmente con el contenido de las notas de campo. Basta revisar la correspondiente a las sesiones dos, tres y cuatro para ver que todos los niños respondían *bien*, y hacía falta que los coordinadores interpelaran a los alumnos para obtener respuestas más elaboradas. Para las sesiones 8 y 9 las respuestas ya eran más completas sin necesidad de pedir a los niños que profundizaran. Para este punto, ya era común obtener respuestas como

Coordinador L: ¿Cómo estás?

A: feliz de que los veo otra vez¹⁴

O

Coordinadora F: ¿Cómo estás?

K: Feliz porque regresé con ustedes¹⁵

Esto da cuenta de que las respuestas genuinamente lograron aumentar en complejidad y en elaboración. Muchas de las respuestas obtenidas en las sesiones más avanzadas de la

¹⁴ Tomado de la nota de Campo de las sesiones 2 y 3 del segundo momento.

¹⁵ Tomado de la nota de Campo de las sesiones 2 y 3 del segundo momento.



intervención comenzaron a versar sobre la tranquilidad, el bienestar y la felicidad, o en su caso, sobre el cansancio por levantarse temprano para la sesión (que de temprano no tiene nada).

II. Expresividad y escucha

Se trata de dos habilidades comunicativas esenciales para toda persona, especialmente para los niños de sexto grado de primaria, que ningún secreto es que tienen un adepto especial por comunicarse todo el tiempo, especialmente con sus pares. La expresividad y la escucha son -o deben ser- inseparables, y fue de esa manera cómo las manejamos, haciendo un marcado énfasis en que si se quiere ser escuchado la encomienda principal es escuchar a los demás. Las sesiones dedicadas directamente a estas habilidades fueron la 8, 9, 10 y 13, pero también fueron fortalecidas en las sesiones 1, 2, 4 y 6. Tras la aplicación de estas sesiones los niños mostraron notables incrementos en sus índices de participación, así como en la calidad y espontaneidad de sus participaciones. Para tal efecto los coordinadores nos valimos de la mesa redonda como estrategia principal, habitualmente mediada por varios juegos y complementada con algo de drama.

Las sesiones 8 y 9 fueron dedicadas en su totalidad a la realización de una mesa redonda sobre los animales favoritos de los niños. Se planteó la actividad más que como mesa redonda, como un juego. El objetivo era simple: adivinar el animal favorito de cada miembro del grupo haciendo únicamente preguntas contestables con *sí o no*. En estas dos sesiones se obtuvieron los índices de asistencia y participación más altas de todo el taller, y esto nos da cuenta de que genuinamente se logró involucrar a todos los presentes en la actividad con sumo interés. Todos trataban de adivinar los animales favoritos de sus compañeros, a la par de que todos anhelaban ser adivinados. Sorprendentemente, aun a pesar de que la modalidad virtual no favorece la escucha de más de una voz a la vez, jamás se perdió el control ni el orden, esto debido a la excelente disciplina instaurada en el grupo por la docente, así como a la buena moderación de parte de los coordinadores.

A lo largo de las dos sesiones antes descritas, 12 niños lograron exponer ante el grupo datos elementales de su animal favorito, tales como su alimentación, distribución geográfica y hábitat, así como datos curiosos. Cuando en la sesión 10 se hizo una



actividad similar, la dinámica fue mucho más fluida y ordenada, además de que los niños comenzaron a ofrecer muchos más detalles, esta vez bajo la temática de que cada uno de ellos investigó sobre un país. La temática de la expresividad fue potenciada en otras sesiones que, aunque no tuvieron como objetivo principal ejecutar técnicas para promover la expresividad, constantemente demandaron la participación de los alumnos. Este es el caso de la sesión 1, de presentación, donde naturalmente todos hablaron. Lo mismo con la sesión 6, de detección de necesidades, o la 13, de integración de todo lo aprendido. En estas sesiones todos los niños hablaron de ellos o de sus inquietudes sin mayor reparo, dando cuenta de que el objetivo de promover la expresividad fue acometido exitosamente.

Haciendo una vinculación teórica, vale la pena rescatar aquí los conceptos de andamiaje y de Zona de Desarrollo Próximo, este último uno de los más importantes en la teoría de Vygotsky. Resulta ser que los niños, como es de esperarse para escolares de sexto año, ya se conocían. Aun así, nunca habían tenido ocasión de compartir cosas tan elementales como su país favorito o el país que les gustaría visitar. Los niños estaban acostumbrados a expresar sólo lo demandado directamente por la maestra y nada más que eso. Nuestra intervención permitió a los niños avanzar ese paso hacia el desarrollo de mayores habilidades de expresión, más espontáneas y menos medidas. Ese punto, puesto de manifiesto en las últimas sesiones, se logró gracias a nuestro actuar, generando espacios seguros donde compartir toda clase de datos. Así pues, sostenemos con firmeza que la generación de espacios seguros tipo taller como el que ahora exponemos es muy relevante para la potencialización de habilidades comunicativas.

Respecto a la parte de la escucha, la sesión 10 en su totalidad, y una parte de la novena, se dedicaron a hacer énfasis en la importancia de una escucha activa para una comunicación fluida y correcta, señalando que, si bien hablar en público, sin miedo y sin pena, es un superpoder, la responsabilidad que acompaña a ese superpoder es la de escuchar activamente, con atención e interés. Así pues, se realizó, en un primer momento, una representación dramática entre los coordinadores, donde la coordinadora hablaba de su país favorito mientras el coordinador comía ruidosa y cínicamente frente a la cámara. Al darse cuenta de eso, la coordinadora confronta al coordinador y señaló



que era muy descortés ignorar a alguien mientras habla. Éste último aceptó la naturaleza descortés de sus actos y se disculpó.

Durante esta escena montada por parte de los coordinadores, los alumnos se mostraban muy atentos y curiosos a lo que estaba pasando, se sorprendían con las respuestas que se daban, y nunca dejaron de poner atención. El complemento vino en la sesión 10, donde se pidió a algunos niños hablar de su película favorita, al tiempo que se instruyó al resto para ignorar a los hablantes en un intento por vivenciar lo desagradable que es ser ignorado. El ejercicio comenzó con K, quien comenzó a hablar de su película favorita, pero cuando todos comenzaron a ignorarlo se trabó y eventualmente decidió guardar silencio. Al ser interpelado sobre su sentir, el niño refirió que

Me sentí raro, y, sobre todo, triste¹⁶.

Luego de K, se hizo exactamente lo mismo. Después de ser ignorado, el segundo participante disminuyó en un artístico decrescendo su tono de voz, para acabar inaudible e interrumpiendo a sí mismo. Al ser cuestionado sobre su experiencia, S comentó que

Sentí pena de hablarle a la nada¹⁷.

La actividad culminó con el cuestionamiento al pleno de niños, los que ignoraron a los participantes, interrogándolos acerca de qué habían sentido al ignorar a sus compañeros. La mayoría del pleno respondió que

Me sentí incómodo, desconcertado.

No es normal ignorar a una persona.

Al ignorar a mis compañeros siento desagrado y desconcierto¹⁸.

Con esta actividad quedó de manifiesto la importancia de la escucha activa, que aun en sesiones posteriores fue reiterada tanto por niños como por coordinadores. Encima, todavía en la sesión 12 se realizó una pequeña y sutil prueba de atención, toda vez que

¹⁶ Tomado de la Nota de Campo #4 del segundo momento.

¹⁷ Idem

¹⁸ Idem



la atención es signo claro de una escucha activa. A modo de *tarea* se pidió a los niños presentar para la última sesión varias cosas, entre ellas un brócoli. La coordinadora se calló abruptamente después de eso, lo que dio a los niños dos valiosos segundos para reparar en el hecho de que un brócoli es una petición por demás inusual. Por fortuna, no faltó la valiente niña que, no conforme con poner una mirada de cómico desconcierto, se atrevió a preguntar sobre el brócoli. La coordinadora, muy contenta, explicó que lo del brócoli era una prueba de atención y que la habían superado con creces. Así, se presume que los objetivos de expresividad y escucha activa fueron exitosamente alcanzados por los miembros del grupo.

III. Manejo de los nervios

Aunque el tema del manejo de los nervios fue trabajado de manera no intencional en la primera parte de la intervención, los niños pidieron con especial interés que se trabajara más a profundidad con esta habilidad, de tal suerte que tuvo su momento especial en la segunda parte de la intervención, más específicamente durante las sesiones 11 y 12. Cuando hablamos del manejo de los nervios hablamos de la capacidad de cada persona de autorregularse y mediar el estado de alerta que le genera una situación determinada, para resignificar ese estado de alerta y utilizarlo a favor de una mejor ejecución. Así pues, la estrategia a seguir fue, primeramente, crear una situación en vivo en la sesión donde los niños pudieran sentirse considerablemente nerviosos, que en esta ocasión fue el dirigir una clase.

“Esta vez uno de ustedes va a encargarse de hacer el saludo. Va a preguntarle a sus compañeros cómo están, y si responden que están bien, les va a preguntar qué quiere decir “bien”. La persona encargada de esta actividad va a ser... ¡La alumna K! ¡K, claro que sí! ¿Estás lista? ¡Te toca dirigir el saludo!”

“...Lo que vamos a hacer ahora es que uno de ustedes va a dirigir la parte de la activación. Se me ocurre... ¡nuestra alumna L! ¡Si, claro que sí, te toca dirigir la actividad!”¹⁹

¹⁹ Tomado de la Nota de Campo #5 del segundo momento.



Posterior a esto, se les preguntó a las alumnas que dirigieron cómo se sintieron de haber dirigido, a lo que obtuvimos por respuesta:

K: Sentí muchas emociones, pero después me atacaron los nervios y fui muy feliz de haber podido abrir la sesión y de saber cómo se sienten mis compañeros²⁰.

L: Fue mucha responsabilidad de guiar al grupo, me sentí muy nerviosa²¹.

Luego de esta situación que generó nervios en los niños, se procedió a conversar en plenaria acerca de qué es lo que ellos hacen para luchar contra los nervios. Las respuestas que se obtuvieron fueron muy puntuales y diversas. La tabla 3 muestra las técnicas preferidas de algunos alumnos.

Tabla 3. Técnicas para el manejo de los nervios preferidas por algunos alumnos²²

Alumno	Técnica preferida
L	<i>Escuchar música, sobre todo música en inglés y música clásica.</i>
Ay	<i>Escucho música de los 80s para calmar mis nervios, y uso este juguete que cambia de formas.</i>
Ad	<i>Me ayuda la música de la Sonora Quintanilla, y también acostarme.</i>
K	<i>A mí me ayuda a relajarme dibujar.</i>

Tras escuchar las técnicas de los niños al final de la sesión 11, la sesión 12 fue dedicada a explicar y modelar en plenaria diferentes técnicas de origen internacional para manejar los accesos de nervios. Se enseñaron tres técnicas principales: uso de la danza y ejercicio para relajar el cuerpo, respiración diafragmática y meditación. En adición, se mencionaron varias estrategias menores que suman herramientas en la lucha contra los nervios, como es el caso de escuchar música, dibujar mandalas, comer, usar los

²⁰ Idem

²¹ Idem

²² Idem



spinners²³ y cubos antiestrés²⁴, uso de las pelotitas antiestrés y squishys²⁵ y el uso de los amuletos de la suerte. Para cada técnica y objeto aludido, señalamos la pertinencia de su uso, en función de la naturaleza del recurso, para antes, durante o después de la situación que detona los nervios.

No vas a estar escuchando música durante un examen, ¿o sí?

En el caso de danza y respiración diafragmática, ambas técnicas fueron modeladas por los coordinadores y ejecutadas por los alumnos. Se enseñó cada paso para identificar la ubicación del diafragma y la manera correcta de moverlo. Para la técnica de meditación, guiamos con música de fondo a los alumnos a través de reflexiones en torno a la aceptación y validación de los nervios, siempre recordando que los nervios son un recurso que nos mantiene alerta, y que sentirlos es, de hecho, signo de que se tiene un compromiso con la actividad que se desempeña. Se culminó enfatizando que las técnicas contra los nervios son personales e intransferibles, y que lo que para uno de los niños es efectivo, para otro puede no serlo y a la inversa.

Siguiendo lo anterior, algunos de los niños prontamente pusieron en práctica las técnicas. Así, los alumnos vertieron experiencias tales como la de Ad, que cuenta que

Experimenté las técnicas de respiración diafragmática y de meditación; la meditación la usé contra los nervios y el estrés que me produjeron no entender la tarea²⁶.

Otros niños más, como el caso de L, aseguraron que

usaré la respiración diafragmática cuando me sienta estresada²⁷.

²³ Juguete plástico o metálico que consiste en tres paletas exteriores que giran sobre un balín, y que al girarse con los dedos permiten al portador desestresarse, o en su defecto, concentrarse en una tarea.

²⁴ Juguete cúbico que en cada cara cuenta con botones, palancas o accesorios manipulables cuyo contacto continuo resulta apaciguante para muchas personas.

²⁵ Instrumento antiestrés de material blando que puede ser apretado, pero recupera su forma original después de unos segundos.

²⁶ Tomado de la Nota de Campo #7 del segundo momento.

²⁷ Idem



Finalmente, otros más prefirieron ceñirse a técnicas menos sistematizadas, como escuchar música, dibujar o portar el amuleto de la suerte. Teniendo en consideración lo trabajado en las sesiones contra los nervios, en adición con el hecho de que en la última sesión todos los alumnos emitieron participaciones, concluimos que los nervios que sienten los alumnos, especialmente aquellos producidos por hablar ante el pleno, fueron dominados, y los nervios producidos por otras situaciones fueron combatidos de manera cada vez más confiada, haciendo uso tanto de las técnicas propuestas por los coordinadores como de aquellas citadas por los mismos niños. Una vez más, hablamos de procesos de autorregulación, donde los mismos alumnos toman lo aprendido y lo acoplan a su manera de proceder ante las situaciones, encima de que, al usar la meditación, no se hace otra cosa que mediar internamente el uso que se le da al sentirse nerviosos.

IV. Seguridad

Hablar de seguridad consiste en empoderar a los alumnos, impulsarlos a reconocer sus habilidades, sus fortalezas y virtudes, al tiempo que se les ayuda a ser plenamente conscientes de sus áreas de mejora. La parte de seguridad de nuestra intervención radicó en validar las emociones de los niños y hacerles saber que, a pesar de que algunas emociones resultan positivas y otras más resultan poco gratas, todas y cada una de ellas son indispensables, y que no se pueden sentir emociones agradables si no se sienten emociones desagradables de vez en cuando. En adición a lo anterior, se hizo mucho énfasis en que las palabras y acciones de los niños pueden tener, y de hecho tienen, un impacto verdadero en niñas y niños de todo el mundo. Así pues, el objetivo de este eje fue el de promover en los pequeños su autoconfianza y autovaloración de sus pensamientos, sentimientos y emociones. Las sesiones dedicadas a esto fueron la 2, 5, 12 y 13.

Una vez más, el principio teórico que rige este eje es la zona de desarrollo próximo. El papel que como coordinadores desempeñamos respecto a la seguridad no fue otro que el de andamios que permitieran a los niños reconocerse como parte de un mundo vivo, y reconocer con ello el impacto verdadero que sus palabras ejercen en los otros. A partir de la temática internacional, planteamos a los niños como personas con la



facultad de influir de manera positiva en niñas y niños de otras partes del mundo, por remotas que resulten. Esto se vincula con el asunto de la cultura y las culturas. Cada sociedad en cada parte del mundo desarrolla una cultura particular, una cultura que a través de las niñas y niños es replicada, pero que a su vez corresponde a los más pequeños transformar con miras a una evolución. En ese sentido, todas las culturas del mundo convergen en los mensajes de esperanza que la niñez -o las niñas- tienen para aportar a la sociedad.

En este tenor, desde la sesión dos comenzamos a ubicar a los niños como parte de un mundo vivo, otorgando a los niños brasileños palabras de aliento respecto al cambio y mejoría del mundo, que en aquellos momentos lucía por demás desolador ante la dominación del COVID-19, y recibiendo a cambio, de parte de la niñez de Brasil, el regalo de la danza brasileña, la samba, como estrategia para afrontar el confinamiento. Un tanto igual ocurrió con la República Popular China, país que comúnmente se conceptualiza como culturalmente muy distante de México. La vinculación con China permitió hablar de la Convención Universal de los Derechos de la Niñez, y de esa manera llegar a la reflexión de lo que significa ser niños, *aquellos que con sus palabras pueden mover corazones*.

La misma estrategia se llevó a cabo haciendo alusión a la República Francesa, donde el regalo recibido de Francia es el amor y su conceptualización como la emoción más poderosa y diversa de todas. La temática internacional se ve amalgamada con la cuarta y quinta sesión, -impacto verdadero-, donde, primeramente, se comparten consejos a niñas y niños del mundo para sobrellevar el confinamiento. Lo que los alumnos no esperaban es recibir por respuesta un vídeo grabado por estos niños agradeciendo los consejos y otorgando otros nuevos. Ante la presentación de los videos, los niños irrumpieron en exclamaciones asombradas, tales como

*Yo me siento muy feliz por esto, me siento feliz de que otros niños nos hayan escuchado y que lo que hacemos haya llegado tan lejos, feliz de ayudar a que no se la pasen mal*²⁸

-Ay.

²⁸ Tomado de la Nota de Campo #6 del primer momento.



Me siento muy feliz de que hayamos tenido ese impacto con los niños y que nos haya compartido lo que hacen, igual y les quiero agradecer a los coordinadores por hacer llegar nuestra voz tan lejos²⁹.

-Ad.

Muy de la mano con la temática internacional, la seguridad y autoconfianza fue trabajada también mediante la exclamación de algunas frases, tal como la expresada a los niños brasileños: ¡*Niños de Brasil, el cambio está en nosotros!* Una de las frases que mayor intensidad tuvo fue aquella que se repitió al son de la melodía *Humoresque*, de Dvorak³⁰, donde en el punto más álgido de la música el pleno exclamó: *mis palabras y acciones pueden cambiar al mundo entero*. La frase fue repetida con reiteración, cada vez con mayor intensidad, volumen y fuerza hasta que el susurro se convirtió en grito, y el vacío se convirtió en torrente.

Finalmente, la sesión que dio cierre a la intervención fue aquella en la que se consagró de la manera más pura la seguridad de los niños y su integración como parte del mundo vivo. Con el consentimiento de la maestra, los niños grabaron varios videos dando consejos a niñas y niños del mundo entero acerca de cómo vivir en este mundo nuevo, resultado de la pandemia COVID-19, actividad que resultó despertar un verdadero entusiasmo. Bajo la promesa de que esos videos serían distribuidos a niñas y niños, la intervención dio fin con los comentarios de lo que los niños aprendieron en las sesiones. Damos cierre a este apartado con la tabla 4, en la que se muestra la respuesta de los alumnos a la pregunta *¿qué aprendí en este taller?*

Tabla 4. Respuestas de los alumnos a la interrogante: ¿Qué aprendí en este taller?³¹

Alumno	Aprendizaje reportado
--------	-----------------------

²⁹ Idem

³⁰ Enlace de Youtube: <https://youtu.be/mOmNVj1HDKQ>

³¹ Tomado de la nota de campo #7 del segundo momento



Lz	<i>Aprendí cuáles son las emociones y cómo controlarlas.</i>
Ls	<i>Aprendí la meditación y las charlas sobre los países y animales favoritos.</i>
Ab	<i>Lo que más me llevo es lo de los países, continentes, animales e idiomas del mundo.</i>
Ad	<i>Lo que yo aprendí fue a controlar mis emociones, especialmente el enojo, que ahora ya no me genera consecuencias negativas para mi vida diaria, lo cual sí me sucedía antes del taller. Además, las clases me permitieron conocer más a mis compañeros respecto a sus animales favoritos.</i>
K	<i>A mí me gustó que pude conocer más a mis compañeros con lo de sus animales y países favoritos.</i>
S	<i>Aprendí a ser amable con todos y a agradecer lo que me dan.</i>
N	<i>Aprendí a sobrellevar la cuarentena, luchar contra el estrés y los nervios y controlar mis emociones.</i>

Fuente: autoría propia para este trabajo.

Conclusión

Como ya fue mencionado, cada sesión de este taller fue guiada por objetivos específicos en función de los subtemas planteados. En cada una de estas sesiones y para cada uno de los subtemas, hubo resultados concretos y visibles. Estos resultados van desde el aprendizaje de los nombres de los coordinadores mismos hasta la consolidación de consejos para sobrellevar el confinamiento. Las ocasiones en que los alumnos compartieron sus emociones fueron momentos en los que resultó plenamente visible la comprensión que tuvieron del impacto que las emociones ejercen en ellos y en los otros. Por su parte, hubo dos sesiones guiadas por mesa redonda dinámica. La ejecución de los alumnos fue claramente más espontánea y segura en la segunda en contraste con la primera, ofreciendo así resultados plausibles ante la expresividad de temáticas diversas, en este caso, la megadiversidad.

Estos resultados ponen en manifiesto la importancia de la seguridad emocional presente en niños, puesto que implica mucho más que un proceso de reconocimiento de



emociones, durante este proceso se construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea. A través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso el niño puede distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y autorregularlas.

Algo que no pudimos dejar atrás durante el taller y que es de suma importancia para el desarrollo de este es la comunicación, sin ésta no se podrían valorar y expresar emociones con exactitud, ya que para comprender y regular las emociones es necesario un crecimiento en cuanto a nuestras habilidades de escucha y habla. Estas habilidades nos permitirán identificar y reconocer los sentimientos de aquellos que te rodean, aunque no todo queda implícito en la voz, también es necesaria atención y decodificar de las señales emocionales de las expresiones facial y corporales, al igual del tono de voz.

Estas habilidades fueron trabajadas durante todo el taller, gracias a esto se notó un incremento considerable en cuanto a las participaciones de los niños y la expresión de sus emociones durante estas, al igual que nos ayudó a empoderar a los alumnos, impulsarlos a reconocer sus habilidades, sus fortalezas y virtudes, al tiempo que se les ayudó a ser plenamente conscientes de sus áreas de mejora.

Tras el trabajo realizado y los resultados tan favorecedores que obtuvimos, podemos confirmar la necesidad de llevar este tipo de talleres, donde se hable sobre la identificación y el reconocimiento de las emociones llegue a más grados escolares. Puesto que los tiempos en los que estamos siendo testigos del cambio de sociedad, tiene un repercute en el desarrollo integral de las personas, no solo de los niños.

En los niños podemos encontrar cada vez más problemas de aprendizaje, problemas de conducta y emocionales, ante estos debemos de tomar en cuenta que no viene solamente con una pandemia, sino que fue ésta la que hizo resaltar más esos problemas que ya se presentaban.

Por ello creemos que la educación emocional es fundamental, tanto para los alumnos, como para los padres de familia y los profesores. En este caso consideramos imperioso resaltar el por qué los profesores deberían de tener un conocimiento sobre los estados emocionales de los y las estudiantes, ya que esto podría ayudar al profesor o



profesora a organizar de manera más eficaz y eficiente el proceso de aprendizaje-enseñanza, posibilitando atender y guiar a los y las estudiantes de manera más personal durante el aprendizaje.

Retomando la educación emocional y la importancia de su enseñanza, creemos que esta se podría implementar en talleres como el que aquí impartimos, de manera curricular en alguna asignatura o en cursos presenciales o a distancia. También creemos necesario resaltar el aspecto en el que se debería de impartir esta educación, pues un modelo clásico tradicional, en el que no se toma en cuenta al discípulo como persona y solo se enfoca en brindar una parte teórica, sería aún preocupante pues no se tendría el resultado esperado.

Es necesaria una vista conceptualizada y puesta en marcha para procurar que los y las ilustres se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros de manera que se pueda plantear el desarrollo integral.

Referencias

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educare*, 5 (13), 41-44.
- Covarrubias Terán, M. A. (2021). Impacto emocional en estudiantes universitarios debido al distanciamiento social por COVID-19. *Revista Amazónica*, 13 (1), 250-277.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19 (Esp), 107-118.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, J., Paredes, J. y Marín, R. (2014). Cómo diseñar talleres para promover la salud en grupos comunitarios, *Atención Primaria*, 46, (1), 40-47.
- Jiménez Santamaría, J. M., Silvestre Dávila, A. K., Cuevas Jiménez, A., Covarrubias Terán, M. A. (2020). Desarrollo de habilidades de comunicación e integración en niños de primero de primaria a través de un taller vivencial. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 24 (1), 31-55.



- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- Martínez R., L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4 (80), 73-80.
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 16-37.
- Moncada, C. (2015). *Aportes del juego dramático al desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 6 a 10 años. Estudio aproximativo en el taller de teatro de los núcleos de formación de la localidad de Engativá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nunes, M., Garcia, C., y Alba, S. (2006). Evaluación psicológica en la salud: contextos actuales. *Estudios sociales*, 14(28), 137-161. Recuperado en 22 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572006000200005&lng=es&tlng=es.
- Olea Peralta, M. A., Ordóñez Liceaga, G. D., Reyes Flores, X, M., Covarrubias Terán, M. A., Cuevas Jiménez, A. (2020). Efecto de un taller vivencial de enfoque histórico cultural dirigido hacia el mejoramiento de la conducta asertiva de niños de cuarto grado de educación primaria. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 24 (1), 186-213.
- Ortiz Jáuregui, A. J. y Flores Morales, S. J. (2011). *Diseño e implementación de un plan de acción de comunicación alternativa para el desarrollo de competencias comunicativas en niños de primaria*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, (32), 111-125. Fecha de Consulta 21 de junio de 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>
- Ruiz de Francisco, I. y Correa Santana, J. L. (1996). Necesidades y situaciones de comunicación oral en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 9, 63-70.
- Rodríguez, M. (2010). Estrategias de intervención- Algunos aspectos metodológicos y epistemológicos. *Metodologías de la investigación*. <https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/2010/11/19/estrategias-de-intervencion-algunos-aspectos-metodologicos-y-epistemologicos/>
- Sánchez B, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. Epub 15 de febrero de 2021. Recuperado el 20 de junio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=es.



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Silvira, J. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 179-203.

Teruel, M. (2003). Bases para el taller creativo expresivo. In *Creatividad Aplicada: una apuesta de futuro* (pp. 903-932).

Recibido: 25/8/2021. Acepto: 8/12/2021.

Autores

María Antonieta Covarrubias Terán

Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Correo electrónico: marianct9@gmail.com

Adrián Cuevas Jiménez

Profesor Titular en psicología, Doctorado Y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba. Desarrolla investigación en torno a formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar, formación de valores, y otros temas de psicología y educación. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com

Luis Eduardo Reséndiz González

Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Ha dirigido su formación en el ámbito de la psicología educativa, desde la perspectiva sociocultural. Ha diseñado e impartido Talleres de Debate y Oratoria a nivel de educación primaria, así como ha coordinado Modelos de Naciones Unidas con población infantil. Correo electrónico: 316500494@iztacala.unam.mx

María Fernanda Rodríguez Hernández

Estudiante de sexto semestre de la carrera de Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Con formación en el ámbito educativo desde la teoría sociocultural y de la actividad. Correo electrónico: 316018924@iztacala.unam.mx