



Volume IV, número 1, jan-jun, 2023, pág.59-91.

## **AUTOCUIDADO EMOCIONAL Y FÍSICO EN ESCOLARES: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

María Antonieta Covarrubias Terán

Adrián Cuevas Jiménez

Claudia Ivette Vázquez Vázquez

Leslie Janet Rivera Martínez

### **Resumen**

Desde la perspectiva sociocultural, el presente trabajo plantea una propuesta de intervención psicológica con niños escolares para el autocuidado emocional y físico a través de un taller vivencial post confinamiento por la COVID-19. El objetivo es que los niños reconozcan la importancia del autocuidado emocional y físico en su vida cotidiana. Para llevar a cabo la intervención se plantea uso de distintas estrategias y herramientas como el juego y un objeto mediador, ambos relacionados a los gustos e intereses del grupo, permitiendo crear un puente entre los distintos temas y los aprendizajes de los pequeños. Con base en la construcción de las participaciones de los infantes pudieron reconocer la importancia de sus emociones y de las acciones que les ayudan a cuidar su salud emocional y física. Por lo tanto, se recomienda seguir abordando la esfera emocional y física dentro del ámbito educativo, teniendo en cuenta que los contenidos estén situados a las características de los contextos en los que los niños y las niñas se desarrollan.

**Palabras clave:** autocuidado emocional, autocuidado físico, enojo, frustración, salud, post confinamiento, mediador, juego.

## **EMOTIONAL AND PHYSICAL SELF-CARE IN SCHOOLCHILDREN: PROPOSAL FOR EDUCATIONAL INTERVENTION**

### **Abstract**

From the sociocultural perspective, this paper proposes a proposal for psychological intervention with school children for emotional and physical self-care through an experiential workshop after confinement due to COVID-19. The goal is for children to recognize the importance of emotional and physical self-care in their daily lives. To carry out the intervention, the use of different strategies and tools such as play and a mediating object is proposed, both related to the tastes and interests of the group, allowing to create a bridge between the different topics and the learning of the children. Based on the construction of the children's participations, they were able to recognize the importance of their emotions and the actions that help them take care of their emotional and physical health. Therefore, it is recommended to continue



addressing the emotional and physical sphere within the educational field, taking into account that the contents are located to the characteristics of the contexts in which children develop.

**Keywords:** emotional self-care, physical self-care, anger, frustration, health, post-confinement, mediator, play.

### Introducción

El presente trabajo está sustentado en la teoría sociocultural, la cual se puede definir, de acuerdo con Esteban (2008), como el modo de entender y comprender el mundo actual gracias al contexto en el que vivimos, sabiendo que la cultura y la mente siempre serán inseparables. Es por esto que su objetivo es el entender los procesos del desarrollo humano los cuales tienen lugar en la cultura. Entendiendo por cultura a “los símbolos compartidos, conceptos, significados, prácticas que definen y se generan a través de unidades culturales como la familia, el barrio, una comunidad o un país” (Esteban, 2008, p. 10).

Desde la misma perspectiva, Pérez (2012) señala que el proceso de desarrollo psicológico no es una cuestión exclusiva de los niños, niñas, adolescentes o que concluye cuando se llega a la adultez. El desarrollo psicológico es un proceso que continúa a lo largo de toda la vida de la persona y nunca es lineal, ya que las acciones significativas en diferentes momentos de la vida crean distintas posibilidades en el desarrollo; este proceso se ve transformado a partir de la participación que tiene el individuo en diferentes prácticas sociales, las cuales de acuerdo con Camacho (citado de Murcia, 2018), son asumidas como cualquier tipo de actividad recurrente que los seres humanos realizan:

La práctica social se refiere a la actividad del ser humano, sobre el medio en que se desenvuelve. A través de las prácticas sociales el hombre da sentido a los problemas fundamentales de la ciencia sometiéndose a complejas relaciones entre ellos y su entorno (p. 258-259).

Así las prácticas son una forma de expresión de la humanidad, y la persona que participa en distintas prácticas sociales es un ser socializado, histórico,



simbólico y significativo. Asimismo, para que una persona esté involucrada en prácticas sociales, ésta debe tener una participación dentro de ellas. Dreier (1999) menciona que la participación implica que las personas no son seres individuales, sino sociales y estos están situados siempre en contextos locales de práctica social.

Lave y Wenger (1991) hablan de que el aprendizaje siempre estará acompañado de la participación; además estará ligado a la forma en que la persona participe en ciertas comunidades de práctica y esa participación no es lineal, ya que dependerá de la organización social de dicha comunidad en el momento histórico en el que se encuentre, ya sea como novato, aprendiz, maestro de acuerdo al tipo de trabajo y participación que ejerza para poder tener un sentido de pertenencia a la comunidad y formar una identidad.

Ahora bien, siguiendo lo expuesto por la teoría sociocultural, resulta interesante y pertinente para el presente trabajo, mencionar que las personas al pertenecer a distintas prácticas sociales estamos desarrollándonos día con día a lo largo de nuestras vidas, pues nos encontramos inmersas en un proceso de educación como la manera humana de desarrollo, que es social e histórica pues se sitúa en momentos, contextos y modalidades distintas, está presente en cada ámbito de nuestra vida y no solo en el escolar (Nieto, 2020).

Partiendo de lo dicho en líneas anteriores y conforme al propósito del presente trabajo, es necesario señalar que la educación ocurre de manera diversa o conforme a distintas modalidades; éstas se pueden reunir en dos grupos, en el primero se encontraría la educación formal que se caracteriza por ser sistematizada, jerarquizada y organizada, por requerir personas formadas para educar, por seleccionar métodos y por instituir certificaciones, siendo la escuela un ejemplo de esta modalidad educativa. En el segundo grupo se encuentran las dos modalidades restantes, la educación no formal, que igualmente es sistematizada y ordenada pero puede o no ser certificada, tal es el caso de los cursos o talleres que se imparten en distintas instituciones o lugares; y, asimismo, la educación informal, la cual es práctica, se desarrolla día con día y dura toda la vida, y parte de ella es la educación que recibimos de la familia, la que tiene lugar cuando convivimos con otras personas, cuando viajamos, cuando leemos algún libro o jugamos (Nieto, 2020), entre otros aspectos.



La educación que es sistematizada implica la estructuración de un currículo formalizado que conforma el plan de estudios, pero también está inmerso lo que sucede sin una estructuración explícita, denominado currículum oculto, mismo que en palabras de Nieto (2020):

Es aquello que tiene que ver con la configuración de nosotros como personas: la forma en la que nos conducimos, el trato que le damos a las y los demás, los modos de convivencia que tenemos con quienes nos rodean, la forma en la que nos cuidamos, la música que escuchamos, el arte que apreciamos y el que despreciamos, entre otras cuestiones, que no necesariamente se encuentran dentro del currículo escolar, y forman parte de lo que nos configura como seres humanos y a su vez como sociedades con culturas específicas (p. 3).

En lo que respecta a la modalidad formal, escolarizada, cabe señalar que en sus primeros niveles, aunque institucionalmente se pretenda asumir la universalidad de la infancia, en realidad están inmersas en este contexto diferentes infancias, ya que la infancia es múltiple, pues dependerá de cómo se le conciba desde la cultura a la que pertenezca el individuo. Es preciso decir que las escuelas se posicionan en el papel de instituciones sistematizadas en donde las niñas y niños, de educación primaria (de entre 6 y 12 años en el caso de México), adquieren, en el currículum formal, aprendizajes relacionadas a los contenidos académicos, así como los modos generales de solución de problemas prácticos con base en las leyes de la ciencia y diversos conceptos (Cuevas, 2012). Una cuestión que es importante destacar sobre el desarrollo escolar de las infancias, es que las escuelas de educación primaria asumen una visión universalista del desarrollo infantil, ignorando que cada infancia es única e irrepetible, toda vez que:

El desarrollo es múltiple y diverso, debido a que: a) cada uno vivencia esa experiencia de manera muy personal; b) existen muchas diferencias entre las instituciones escolares por el medio social en que se ubican, por su estructuración, por su dinámica y por el estado de sus vínculos con otros ámbitos como la familia y, c) por la formación



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

y nivel de preparación que el niño tiene al ingresar a la escuela  
(Cuevas, 2012, p. 51).

Por lo tanto, es recomendable que la escuela motive el desarrollo en el contexto escolar, que involucre un contenido de estudio flexible que permita a los niños y niñas tener un proceso de aprendizaje de habilidades y conocimiento científico en la intersubjetividad, en el cual se reconozca y fomente la relación entre iguales, ya que a través de esta se puede construir un aprendizaje significativo tanto del currículum formal como del llamado currículum oculto. Asimismo, evitar las etiquetas atribuidas al rendimiento escolar que presentan los niños y niñas (con base en las evaluaciones las cuales en muchas ocasiones son rígidas); como también, que se invite a los y las docentes a reflexionar y cuestionarse la evaluación numérica como producto del aprendizaje de sus alumnos, sin considerar el proceso que hubo detrás de dicho producto.

Como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje intersubjetivo, considerando la importancia de fomentar las relaciones entre niños y niñas, resulta necesario enfatizar que la integración grupal es un aspecto primordial durante el desarrollo en el contexto escolar, pues de acuerdo a lo comentado por Molina (2021), el hecho de que los niños y las niñas aprendan a relacionarse desde el respeto y la empatía, pensando y procurando al *otro*, ayudará a que cuando se presente algún conflicto, ellos sean capaces de expresar su sentir y proponer alternativas o soluciones sin recurrir a ofensas o agresiones, siendo conscientes de que la voz de todos y todas es igual de importante y válida y, así, puedan establecer acuerdos que les permitan seguir construyendo vínculos afectivos seguros, a partir de los cuales puedan seguir aprendiendo y reforzando la integración grupal.

De esa manera, como lo expone Molina (2021), resulta necesario considerar la integración grupal, haciendo hincapié en que “el fortalecimiento del vínculo entre estudiantes tiene directa relación con el clima de aula. Las cualidades de las relaciones entre pares van a facilitar u obstaculizar la experiencia de aprendizaje” (p. 13). Se trata de que niños y niñas, de una manera apegada a su realidad, a sus vivencias, puedan disponer de espacios en los que escuchen y reflexionen sobre cómo co-construyen una



relación de compañerismo que les aporte, les haga sentir seguros, y sobre todo, sea significativa para su desarrollo personal.

Así pues, se plantea que de manera colaborativa, entre cada uno de los actores, docentes y otros profesionales involucrados en el desarrollo escolar de las niñas y niños, se reconsideren las implicaciones de generalizar los contenidos de estudio (que a su vez están alejados de la realidad que el niño o la niña vive), así como la forma de evaluación y la manera de asumir el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando que no todos los niños y todas las niñas aprenden de igual manera (Cuevas, 2012). Sin duda, resulta primordial que el currículum escolar se aborde desde una dinámica vivencial que promueva –en las infancias– la apropiación de los contenidos de manera significativa, como lo propicia el juego, por ello es importante hablar de él como parte fundamental del aprendizaje en niños y niñas, pues a través del mismo se favorece la comprensión y construcción de su realidad social y cultural explorando, interpretando y representando su mundo, de tal manera que, al emplearlo como estrategia vivencial promueve la co-construcción del aprendizaje en los niños y las niñas atendiendo a sus necesidades, ideas y creencias, y situando su proceso de aprendizaje en el contexto en el que se desarrollan, para que en conjunto con otras estrategias genere un aprendizaje significativo (Contreras y Venturo, s/f).

Al respecto, The LEGO Foundation junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2018) proponen el reforzamiento de aprendizajes a través del juego, el cual sienta las bases clave para el desarrollo de conocimientos y competencias sociales y emocionales. “A través del juego, los niños aprenden a forjar vínculos con los demás y compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación” (p. 7).

Para esto, el juego se plantea desde la propuesta de LEGO foundation como:

- Provechoso, ya que se juega para dar sentido al mundo que nos rodea, descubriendo el significado de sus propias experiencias.
- Invita a la participación activa combinando actividades físicas, verbales y mentales.
- Propone retos, prácticas de competencias y cuestionamiento.



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

- Es interactivo socialmente, ya que permite entenderse a sí mismo y a los demás, construyendo como resultado relaciones y conocimiento, por último;
- Es divertido mostrando motivación, disfrute y emoción.

Es importante que el juego sea parte de los distintos contextos en los cuales se participa, desde el hogar hasta las diversas instituciones educativas, de esta manera, LEGO Foundation concluye que “el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad. Estos son recursos clave en un mundo basado en el conocimiento, y nos ayudan a afrontar las situaciones, a ser capaces de disfrutar y a utilizar nuestra capacidad imaginativa e innovadora” (p.8). Esto permite a las niñas y a los niños relacionar lo vivido día con día dentro de su contexto y sus relaciones con sus iguales y/o autoridades con lo revisado durante sus clases.

Así, para lograr una mayor apropiación de contenidos, tanto matemáticos como socioemocionales y de compañerismo, útiles para el desarrollo psicológico de los niños y niñas, Keila y Parra (2014) plantean, dentro del ámbito educativo, el papel del “docente como organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos” (p.157).

Con lo antes mencionado, al ser el docente el mediador entre el conocimiento y el alumnado, se cree que éste puede hacer uso de distintas técnicas, procesos, métodos, objetos y herramientas; en el presente trabajo planteamos el uso de un títere de mesa como mediador de la propia experiencia de los niños y niñas, desde el contexto en los cuales ellos son partícipes.

Teniendo en cuenta lo dicho por Muratori (2019), el títere puede estimular, reforzar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, si en su papel mediador se incluyen lenguajes simbólicos de la cultura, vivencias y experiencias del propio ser humano, así su dramatización apoya a la apertura de conciencia, expresión emotiva, afectiva y de conocimiento transformador, en tanto objeto mediador.

La situación de la COVID-19 generó afectaciones, principalmente en la expresión, manejo y liberación de emociones, de manera adicional a las implicadas en la



propia dinámica del contexto escolar, sistematizado y universal, que pocas veces reconoce que cada niño y niña es única y diferente en el mundo, y dejando a un lado la importancia del manejo de las emociones y sus repercusiones en el aprendizaje. La detección de esas necesidades en los niños de educación básica orientó las prioridades de atención a la esfera emocional, como la cuestión del cuidado emocional, para que niños y niñas pudieran ser capaces de reconocerse a sí mismos y a los y las demás dentro de esta esfera emotiva, poniendo en práctica algunas de las actividades cotidianas como hábitos que les ayudaran o les permitieran cuidarse en lo afectivo, considerando que:

La educación socioemocional en el ámbito educativo alude al papel que juegan las emociones en el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. Desde los hallazgos de la neurociencia hoy se sabe que un cerebro emocionado es capaz de aprender de manera efectiva, pues el aprendizaje está estrechamente vinculado a la curiosidad y la atención (Bolaños, 2020, p. 6).

Así, este trabajo tuvo como propósito presentar una propuesta de taller, diseñado para una intervención escolar, que tenía como objetivo que las niñas y los niños reconocieran la importancia del autocuidado emocional y físico. Asimismo, se planteó una estrategia de intervención desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, que sustenta el trabajo con base en la apropiación de los significados y herramientas por el niño y la niña, a través de recursos vivenciales como el juego y el uso de objetos mediadores apropiados, de sus experiencias, intereses y vivencias, de tal manera que el taller propuesto brindara un espacio seguro para que ellos y ellas co-construyeran relaciones afectivas y de compañerismo con base en el respeto, la empatía, la escucha y la reflexión. Finalmente, se esperaba que la estrategia de intervención fuera útil para promover la relación entre iguales y el respeto a la diversidad.



### ***Contexto del trabajo***

El presente trabajo de intervención se llevó a cabo en una escuela primaria que pertenece al sector educativo público, ubicada en el Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, la cual previo a la pandemia era de tiempo completo con horario de 8 a 16 horas; no obstante, dadas las condiciones sanitarias post confinamiento, empezó a funcionar sólo en el turno matutino, en un horario de 8:00 am a 12:30 pm. La escuela primaria está conformada por un total de 237 estudiantes (126 niñas y 111 niños) distribuidos en 11 grupos, 11 docentes, 1 persona dentro del área directivo/administrativa y la directora; además, dentro de la escuela se brindaban otros servicios en apoyo al desempeño académico como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El espacio de la institución era amplio, con una superficie aproximada de 1000 m<sup>2</sup>, cercana una unidad habitacional y a otros centros educativos y recreativos. Asimismo, sus instalaciones cuentan con un patio principal, el área de juegos como columpios, cancha de básquetbol, sanitarios limpios y salones con mobiliario suficiente para los niños y las niñas. También, durante la intervención se pudo apreciar que la comunidad de padres y madres estaban involucrados/as en distintas actividades dentro de la escuela.

### ***Población***

La intervención se realizó con un grupo de cuarto grado de primaria, conformado por 14 estudiantes (7 niñas y 7 niños) de entre 9 y 10 años.

El trabajo se estructuró conforme a las siguientes fases. *I) Detección de necesidades*, en la cual se buscaba conocer información acerca de las necesidades que tuviera el grupo con el que se trabajaría; *II) Planeación*, que implicó el diseño pormenorizado de las actividades y dinámicas, estableciendo temáticas a con base en la detección de necesidades; *III) Aplicación de la estrategia de intervención*, en las condiciones tiempos de mutuo acuerdo con la institución; y *IV) Evaluación*, proceso realizado de manera continua, sesión con sesión, a través de actividades y notas de campo por parte del psicólogo/a, que fueron muy útiles para decidir cambios o ajustes a



la planeación con el fin de atender las particularidades del grupo. A continuación se profundiza en cada fase.

### ***Fase I. Detección de necesidades***

Se trataba de conocer acerca de las necesidades de los niños y niñas del cuarto grado de primaria para orientar hacia ellas la intervención.

La institución, como las demás del sistema educativo, estaba regresando a clases presenciales, luego de estar un año a distancia, de modo que ante los protocolos de sanidad instituidos debido a la pandemia, principalmente la escasa afluencia permitida por cuestiones de sana distancia, no fue posible realizar estrategias directas de detección en el grupo, sino sólo de manera indirecta a través de los reportes del docente titular del grupo y de la dirección de la escuela, instancias que señalaron afectaciones emocionales en los niños por las condiciones de la pandemia de COVID-19, explicitando como necesidades específicas del grupo:

- Reconocimiento de las propias emociones y las de los demás
- Expresión y liberación de emociones
- Manejo y expresión del enojo y la frustración
- Autocuidado físico y medidas de salud ante la COVID-19
- Acciones que generan un sentimiento de incomodidad (corporalidad)

Cabe señalar que la consideración del enojo y la frustración sucedió cuando ya se había iniciado el taller y a petición del docente titular del grupo, al señalar que al regresar a clases presenciales notó que sus alumnos/as tenían dificultades para manejar dichas emociones al trabajar en equipo o cuando algún ejercicio se les complicaba.

### ***Fase II. Planeación***



A partir de las necesidades reportadas y la especificación temática en que se expresaban, se diseñó un taller vivencial en ocho sesiones de una hora cada una, para la aplicación presencial de una sesión por semana, conforme a lo que convino la institución.

Se partió de analizar la trama del taller para que fuese significativo para los niños y niñas y los implicara emotivamente, considerando sus gustos y/o preferencias, las cuales pocas veces se hacen patentes dentro de un ámbito escolar. Así, se optó por la trama de superhéroes y superheroínas, bajo la consigna de salvar el mundo ayudando a los demás, y asumiendo enfáticamente como lema “aprendiendo a salvar el mundo”. En este contexto se trataba de cada acción favorable que los niños y niñas reconocieran y aprendieran a hacer en el taller la vivenciaran como sustento de su formación en héroes y heroínas para salvar al mundo y a las personas que los rodean. De esa manera, la referencia al otro(a) en la actividades fue como “Súper X” (Súper José, Súper Tania, etc.), y donde también las coordinadoras del taller se designaron como “Súper psicóloga X”.

La estructura del taller implicó la elaboración de un objetivo general, objetivos específicos por sesión, dinámicas y actividades lúdicas acordes para lograr el objetivo, materiales y atuendos apropiados a la trama y distribución del tiempo.

La estructura de cada una de las ocho sesiones contempló, a) la delimitación de un subtema y objetivo(s) específico(s); b) la elaboración de un súper saludo acorde e inductor a la trama; c) la recapitulación de lo trabajado la sesión previa (a partir de la segunda sesión), también en sintonía con la trama, con preguntas como: ¿qué aprendimos la misión pasada para ser superhéroes y superheroínas?, ¿qué conocimos para salvar el mundo en la misión anterior?; d) una activación física o mental acompañada de música o símbolos apropiados para recrear un ambiente de confianza y compañerismo dentro del grupo, asumiendo la importancia del ejercicio motriz y mental como un recurso de motivación para comenzar; e) actividades y dinámicas lúdicas para lograr el objetivo, con los materiales apropiados, principalmente “Joselito” que era una marioneta de mesa que fungió como mediador para ayudar en las actividades, plantear las preguntas, etc., posicionándose como un nuevo miembro del grupo a quien niños y niñas ayudarían a expresar y liberar emociones y autocuidarse; en las actividades se



contempló, respetando los protocolos sanitarios de la institución, la elaboración de materiales propios manipulables sólo por ellos; y d) un cierre emotivo que impregnara en los niños en relación con el subtema respectivo, como: una frase, mensaje, consigna, verso, etc., exclamada en coro, recopilando todos los cierres para un portafolio de evidencias. Con todos estos elementos se planeó sistemáticamente cada sesión.

### ***Fase III. Aplicación de la estrategia de intervención***

La puesta en práctica de acciones de intervención, constituye uno más de los modos de actuación profesional del psicólogo(a); para el caso que aquí nos ocupa, en convenio con la institución escolar se acordó la aplicación de una sesión por semana, en modalidad presencial, en la parte final del horario escolar, a partir de las 11:00 horas, y observando los protocolos de sanidad oficialmente establecido, principalmente condiciones de sana distancia y uso personal y no compartido de materiales. Aunque las sesiones se planearon de manera sistemática, la aplicación fue flexible para ajustarse a las circunstancias de cada momento, a las condiciones y particularidades del grupo y/o a los comentarios y sugerencias del docente titular del mismo, quien por normativa institucional debía estar presente acompañando y apoyando el trabajo de intervención.

### ***Fase IV. Evaluación***

La evaluación constituye una parte muy importante de todo trabajo de intervención, como actividad profesional que permite conocer los avances que se van logrando en los objetivos y metas que se han planteado, y si se trata de una metodología cualitativa, como se asumió en este trabajo de intervención, también para reformular durante la aplicación los mismos objetivos y reorientar los procedimientos y acciones inicialmente planteados. En ese sentido la evaluación en este trabajo fue continua, atendiendo a todas las circunstancias, participaciones, expresiones y sentires de los escolares y de las propias coordinadoras del trabajo de intervención; la estrategia al respecto fue la realización de una nota de campo inmediatamente después de terminar cada sesión, la cual incluía:

- *Notas teóricas:* las expresiones reflexivas sobre las acciones y sucesos en el trabajo aplicado, con fundamento en los planteamientos teóricos en que se



sustenta, en este caso la perspectiva sociocultural de la psicología, no para la comprobación, sino para la comprensión del proceso de desarrollo de los niños y niñas en función de los objetivos, para decidir su continuidad o modificación y también, en lo posible, para alimentar o contribuir a la teoría.

- *Notas metodológicas:* narraciones y análisis de las acciones y procedimientos que sucedieron, su pertinencia o no en relación con lo formulado con anticipación y con los objetivos; qué tanto lo realizado se ajustó o no, y/o fue apropiado a lo diseñado, los dilemas, aciertos-desaciertos y las postulaciones de los porqués, para fundamentar las decisiones de continuidad, transformación o ajustes.
- *Notas personales:* los pensamientos, ideas, sentires, impresiones, incertidumbres, dilemas y alternativas que cada coordinadora personalmente vivenció en cada momento de la sesión, como elementos de importancia para su implicación subsiguiente en la intervención y para su formación profesional.

Adicionalmente a la elaboración de las notas de campo, se consideró también la comunicación y retroalimentación constantes por parte del profesor titular del grupo, tanto en torno al taller como en su vinculación con su quehacer docente en sus otras actividades académicas y escolares.

## Resultados

Desde la perspectiva sociocultural, es de suma importancia que el aprendizaje sea significativo para cada uno de los actores implicados, significa que tenga interrelación con lo ya aprendido y se implique en la formación de un sentido personal y que, según Díaz y Hernández (1999), se encuentre ligado a la cuestión verbal que propicia la apropiación del contenido; fue de suma importancia que cada una de las sesiones presentadas a los niños y niñas tuvieran un nombre llamativo y significativo en relación con el tema que se abordaría, ya que, con el paso de la primera y segunda sesión, se les observó interesados en el tema respectivo a cada sesión, participando en las denominaciones de las temáticas que proseguían; dichos temas y su denominación se muestran en la tabla N°1.



**Tabla 1.** Denominaciones de las temáticas por parte de niños y niñas

Tema	Nombre de las sesiones
Emociones	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles son mis emociones y las de mis compañero/as?</li><li>• Spiderman y Ladybug nos ayudan a expresar nuestras emociones”</li><li>• Oye, Joselito, ¿cómo liberas tus emociones?</li></ul>
Enojo y frustración	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compañeros y compañeras hablemos del enojo y la frustración</li></ul>
Cuidado físico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Me protejo ante el coronavirus</li><li>• ALTO, no lo hagas porque me incomoda</li></ul>
Sesión de cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cuáles fueron los superpoderes que adquirí?</li></ul>

Fuente: elaboración propia

De esta manera los niños y las niñas tuvieron una participación activa en la co-construcción de la denominación de la temática, lo cual permitió su implicación motivada en el taller.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, a partir del análisis de las notas de campo y de la observación participante de las interacciones, expresiones e implicaciones de los participantes; tales resultados se organizan de acuerdo a los subtemas en que se estructuró el taller.

### ***Emociones***

La educación socioemocional en el ámbito educativo es una cuestión central en la construcción del conocimiento, en la dinámica del aprendizaje y en general en el desarrollo del escolar como proceso integral (Bolaños, 2020). La emoción es aquello que hace a las personas reaccionar de alguna manera en particular, es decir que, desde una perspectiva vivencial se entiende que las emociones son alteraciones que las personas experimentan, la mayoría de las veces por ideas, recuerdos o circunstancias. Además, las emociones son entendidas como sensaciones repentinas o fugaces, que vienen y van de acuerdo con el estado de ánimo en el momento, desprendiéndose de



ellas los sentimientos que se consideran como sensaciones más duraderas en términos de tiempo y circunstancias (Cano y Zea, 2012).

Se habla de que las emociones se pueden clasificar en positivas y negativas con base en las sensaciones que provocan; en este trabajo optamos por aludirlas como favorables y desfavorables, las primeras son caracterizadas por ir acompañadas de sentimientos placenteros o situaciones que parecen beneficiosas, y algunos ejemplos de estas emociones son: la felicidad, el amor, asombro y satisfacción; y por el otro lado, se encuentran las desfavorables que van acompañadas de sentimientos poco agradables y que además, se pueden presentar ante situaciones amenazantes o vulnerables, por ejemplo: el miedo, el enojo, o la tristeza (García, 2012). Sin embargo, es imperante mencionar que, desde la teoría sociocultural, todas las emociones son válidas y es importante aprender de ellas, ya que nos permiten conocernos y mejorar nuestra autorregulación afectiva, para así establecer interrelaciones conscientes y respetuosas. Por tanto, un primer aspecto importante a ejercitar en el trabajo con emociones es la identificación de éstas.

### ***Identificación de emociones***

Es primordial que niños y niñas aprendan a identificar sus emociones en diferentes situaciones de su vida cotidiana, ya que redundará y favorecerá el autoconocimiento, manejo y la autorregulación afectiva consciente, que los hace capaces de reconocer cómo es que se sienten y óptimamente manejar dicha emoción. A lo largo de las sesiones del taller abordamos este tema realizando algunos juegos en los que la participación de los niños y las niñas era el eje central, uno de ellos fue el diccionario de las emociones, en el cual a través de tarjetas se presentaban el nombre de la emoción y un dibujo o imagen alusivo a ella; al jugar con éste e ir mostrando las tarjetas se les pidió que comentaran qué emoción creían que estaba sintiendo el personaje y que compartieran en qué situaciones ellos y ellas se sentían así.

Algunas imágenes fueron retomadas de películas animadas que los niños y niñas conocían para que fuera más sencillo y poder relacionar la identificación de emociones dentro de lo que ellos/as viven en sus actividades diarias, relacionándolas a sus gustos e intereses, reconociendo así también las emociones en los *otros*, lo cual ayudó a que la



apropiación del tema de emociones fuera significativa. Además, el mediador ya conocido por los participantes como “Joselito”, propició que ellos/as identificaran sus emociones, ya que estuvo presente durante sus participaciones, con el propósito de que se sintieran identificados/as con un igual que también hablaba sobre sus emociones y de esta manera les facilitara la expresión de las mismas.

A continuación, se retoman algunos de sus comentarios individuales<sup>1</sup> que compartieron a manera de lluvia de ideas de cuando se jugó con el diccionario de emociones:

P: *Yo siento pena cuando tengo que pasar al pizarrón frente a mis compañeros*

Z: *Me siento preocupado cuando estoy solito en casa y mi mamá aún no llega*

D: *Yo puedo ver que el profesor es feliz porque siempre se está riendo*

Joselito: A mí me da pena saludar a gente desconocida.

Además, al estar abordando las emociones a través del diccionario, las psicólogas les preguntaron a los niños y las niñas si existen emociones “buenas y malas”, y cómo era que estaban identificando las distintas emociones, lo cual propició los siguientes comentarios grupales<sup>2</sup>:

*“Todas las emociones son buenas”*

*“Relacionamos emociones con acciones”*

Con base en los testimonios mostrados arriba se puede notar que los niños y las niñas lograron relacionar y comprender la importancia que tiene identificar sus emociones durante su día a día y, de hecho, les parecía divertido compartir en qué situaciones identificaban cada una de las emociones vistas con el diccionario. Además de aprehender la idea de no calificar a las emociones como buenas o malas, sino tan solo identificarlas, para en otro momento expresarlas.

### ***Expresión de emociones***

<sup>1</sup> Tomado de la Nota de Campo #2 Diccionario de Emociones

<sup>2</sup> Tomado de la Nota de Campo #8 Cierre del Taller



Una vez que los niños y las niñas lograron identificar sus emociones, se continuó con el subtema de la expresión de las mismas, enfocado en aquellos gestos, movimientos corporales o acciones que ellos y ellas realizan cuando viven cada emoción. Para desarrollar dicho subtema se usaron tarjetas alusivas a dos personajes en particular: *Ladybug* y *Spiderman*, pues eran personajes del agrado de los pequeños/as; en cada tarjeta se ilustraba con dibujos cómo es que cada personaje suele expresar sus emociones en diferentes situaciones, haciendo énfasis en sus gestos, movimientos corporales o acciones, de tal manera que, al presentarle las tarjetas y narrarles la breve historia detrás de los dibujos pudieran identificar la emoción que el personaje vivía y compartir cómo es que ellos y ellas la expresan en situaciones semejantes, con el propósito de propiciar narrarlas desde sus propias vivencias y significados. Cabe aclarar que las situaciones estaban relacionadas al ámbito escolar y familiar.

Igualmente, para ejercitar y promover la participación y que los niños y las niñas pudieran ejercitar la manera en que expresan sus emociones, se jugó con la ruleta de las emociones, pues al girarla se seleccionaba una emoción y ellos y ellas debían actuar cómo es que la expresan.

A manera de ejemplo se muestran algunas de las participaciones del grupo compartidas durante una lluvia de ideas<sup>3</sup>.

*Z: Cuando mis papás me regañan, a veces me voy a mi cuarto y no como.*

*J: Cuando me enoja, no me gusta hablar con las personas, tomo agua y me pongo seria.*

*A: Mmmm, cuando me siento feliz hago así (empezó a mover su cuerpo como si estuviera bailando) y también sonrío.*

Es evidente como se aprecia en los testimonios anteriores que, las participaciones de niños y niñas están principalmente relacionadas a sus vivencias y experiencias. Lo anterior propició que los pequeños y pequeñas, además de identificar y expresar sus emociones, fueran más conscientes de ellas en sus actividades cotidianas, propiciando posteriormente alternativas, como la liberación de emociones.

---

<sup>3</sup> Tomado de Nota de Campo #3 Ruleta de las Emociones



### ***Liberación de emociones***

Para concluir con el tema general de las emociones, se realizaron actividades enfocadas a las diferentes formas y actividades en las que los niños y las niñas suelen liberar sus emociones, una de ellas fue un juego denominado “Emociorama”, el cual tenía las características de un memorama, pero con contenido de emociones, mismo que se ubicó en el pizarrón y la participación consistió en que pasaran a escoger sus tarjetas intentando conseguir el par y propiciar que compartieran sus propias experiencias. El juego ayudó a que los niños y las niñas conocieran y reflexionaran acerca de las diferentes maneras en las que liberan sus emociones, tanto actividades físicas como de otro tipo, como lectura o escritura. Además, el mediador “Joselito” fue parte del juego, lo cual ayudó a que los niños y las niñas se sintieran en un espacio seguro y pudieran compartir confiablemente sus sentires y acciones.

Algunas de las estrategias que niños y niñas aludieron para liberar sus emociones, fueron las siguientes<sup>4</sup>.

*D: Cuando me siento frustrada, agarro un peluche y lo pongo en mi cara y grito muy muy fuerte para que nadie me escuche*

*E: Cuando me enojo puedo dibujar algo, porque me gusta dibujar*

*S: Yo grito muy fuerte para así poder sentirme liberado*

*W: Cuando siento vergüenza me río y me pongo nerviosa.*

Gracias a este juego y a los testimonios de los niños y niñas, se logró observar que lograron identificar la forma en la que liberan distintas emociones, algunas de sus respuestas, estuvieron relacionadas al juego del emociorama, y otras, de acuerdo a sus vivencias propiciadas por dicho juego, dando lugar a compartir y buscar alternativas para su expresión.

### ***Enojo y frustración***

El enojo, para algunos autores, se clasifica como emoción negativa, pero en este trabajo se consideró de utilidad experimentarla cuando las personas sienten que sus

---

<sup>4</sup> Tomado de Nota de Campo #4 Emociorama



necesidades físicas, emocionales o de relaciones se ven agredidas, amenazadas, limitadas o ignoradas, pues sentir y manejar el enojo funge como una manera de establecer asertivamente límites; de ahí la importancia de reconocer y expresar el enojo para resolver, en lo posible, las situaciones que afectan a las personas y generan dicha emoción. Algunas alternativas que sugieren Maya, Jiménez, Espinosa, Quintero y Olivia (2021), son el empleo de la comunicación asertiva, técnicas de respiración o actividades que permitan a las personas distraer sus pensamientos.

Son múltiples las situaciones que pueden detonar el enojo, y en ocasiones las personas pueden sentir que la situación es frustrante. La frustración se entiende como un sentimiento desagradable debido a que a pesar de todos los esfuerzos depositados por la persona en una situación (actividad, idea, relaciones) no logra alcanzar su objetivo, y por lo mismo, existe una discrepancia entre lo que se espera lograr y lo que realmente se logra (Reyes, 2021). No obstante, a pesar de que la frustración se relaciona con sentimientos conflictivos o negativos, se debe reconocer que es una emoción válida, repentina y que está presente dentro de las actividades cotidianas, por lo tanto, es recomendable reconocer que en ocasiones las situaciones o circunstancias están fuera del alcance y que es mejor aceptar lo sucedido, para pensar en posibles soluciones o alternativas para su manejo (Reyes, op cit.). Por ello es muy importante, desde temprana edad, ejercitar el manejo de las emociones suscitadas a partir de la frustración, para propiciar que niños y niñas se fortalezcan en su manejo y sean proclives a su control a lo largo de su vida.

### ***Reconocimiento del enojo y la frustración***

Para abrir espacios de diálogo entre los participantes se realizaron actividades en equipo buscando que ellos/as platicaran sobre situaciones en las que se habían sentido enojados/as o frustrados/as dentro del ámbito escolar, para que a partir de escuchar las participaciones de sus iguales, aprendieran nuevas estrategias para autorregularlas cuando se sintieran de esa manera, ya sea en situaciones similares o cercanas. Al indagar lo que niños y niñas entendían por frustración, entre sus respuestas estaban<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Tomado de la nota de campo #5 Formas de manejar el enojo y la frustración



Z: *La frustración es cuando nos enojamos*

J: *La frustración es cuando hacemos algo, pero no nos sale*

Posteriormente para identificar sus vivencias y compartir alternativas ante la frustración, dialogaron en pequeños equipos, coordinados cada uno por una psicóloga, diversas situaciones escolares que potencialmente pudiesen provocar frustración, por ejemplo la elaboración de la tarea, planteándoles “qué hacen cuando no les sale la tarea”. En la tabla 2 se presentan las participaciones<sup>6</sup> durante dicha actividad.

Tabla 2. Testimonios sobre el enojo y la frustración ante la tarea

Situación	Testimonio
Cuando no les sale la tarea	J: <i>Yo dibujo</i>
	O: <i>Yo me trueno la espalda, y también escucho música relajante</i>
	A: <i>Yo lo que hago es darme un tiempo y así pensar en lo que voy a hacer y también relajarme</i>
	E: <i>Yo tomo aire, y también tomo un descanso de 5 minutos</i>
	D: <i>Yo juego con mi perrito, hago pan y me lo como, hago dibujos abstractos, hago origami, juego 30 minutos y veo la tele</i>

Fuente: Elaboración propia.

### ***Manejo del enojo y la frustración***

Así pues, fue de suma importancia reconocer las formas en las cuales los niños y las niñas manejaban su enojo y frustración, ya que ellos y ellas nos compartieron

<sup>6</sup> Tomado de la nota de campo #5 Formas de manejar el enojo y la frustración



algunas estrategias como las mencionadas anteriormente, en las cuales expresaban estas emociones y sentimientos. Sin dejar de lado sus testimonios, entendiendo el manejo de la frustración y enojo, como el aceptar y controlar estas emociones sin lastimarse a sí mismo o a otras personas:

*A: yo lo que hago es darme un tiempo y así pensar en lo que voy a hacer y también relajarme*

*Z: yo cuando me siento frustrada salgo al patio un rato y también agarro un popit<sup>7</sup>*

*D: yo juego con mi perrito, hago pan y me lo como, hago dibujos abstractos, hago origami, juego 30 minutos y veo la tele*

*J: cuando nos sentimos frustrados podemos dormir un rato... o escribir*

Gracias a los comentarios de los niños y niñas durante esta sesión, se pudo observar que el reconocimiento del enojo y la frustración iba de la mano con las formas de liberación, ya que ellos y ellas ya eran conscientes de los momentos en los cuales esta emoción estaba presente, y por lo mismo, ya conocían algunas alternativas de liberación que el profesor les brindó y que además, les resultaron significativas y funcionales.

Estos comentarios sirvieron de referencia para poder implementar nuevas propuestas para manejar el enojo y la frustración, algunas de estas ligadas al juego, muy llamativas para los niños y niñas, las cuales fueron realizadas por las mismas psicólogas, a modo de un ejemplo visual y como una estrategia de regulación-autorregulación, ya que de acuerdo a la fundación Sesame Workshop (2019) “las niñas y los niños aprenden observando a otras personas. Modelar o demostrar conductas apropiadas fortalece el desarrollo de habilidades socioemocionales” (p. 63).

Por otro lado, se dedicaron unos minutos para que de manera grupal se hiciera una lluvia de ideas, en la cual los niños y las niñas compartieron en qué momentos

---

<sup>7</sup> Popit: es una base de plástico con bolitas las cuales pueden ser reversibles, su finalidad es que estas bolitas suenen al momento de voltearlas y tener una sensación de tranquilidad



presentaban las emociones de enojo y frustración, posicionándonos siempre dentro de sus vivencias, al saber que ellos y ellas ya reconocían en qué situaciones se presentaban estas emociones, recuperando así los siguientes testimonios:

*SZ- la misión pasada vimos el ejemplo de que cuando hacemos una tarea y no nos sale, nos sentimos frustrados*

*D- yo me sentía muy frustrada porque no le entendía a la tarea y tenía que mandarla a tiempo porque una vez la envié después y me puso 9, además, en las mañanas tomábamos clases a la 7 en la tele*

A continuación, presentamos las características de las nuevas propuestas que les compartimos a los niños y las niñas para manejar el enojo y la frustración:

a) Burbujas imaginarias

Se diseñó una estrategia de relajación que los niños pudieran emplear al estar enojados y frustrados, la que se denominó “burbujas imaginarias”; luego de preguntar si en alguna ocasión habían hecho burbujas de jabón y responder que sí, se les pidió imaginar que en su mano tenían un botecito de jabonadura para hacer burbujas, del cual sacaban el palito con el cual se hacían las burbujas y a modo de juego soplaban sobre este palito, todo con los mismos movimientos y acciones por las coordinadoras a modo de modelación. Al respecto se recupera el siguiente testimonio:

*Z: cuando tomábamos clases a distancia teníamos un profesor que nos ponía como hora límite las 12 de la noche para entregar nuestra tarea y eso me presionaba mucho porque a veces no le entendía y si no la entregaba antes de esa hora me ponía una calificación baja, pero lo que hago es que me duermo y me voy a mi cuarto para despejarme y pues podría hacer lo de las burbujas imaginarias*

b) Respiración en tres tiempos



Las técnicas de respiración son una serie de pasos que permiten a la persona respirar con cierto orden y sentido, de manera que no sea simplemente un acto de supervivencia, sino una oportunidad para estar mejor. Ser conscientes del proceso de respiración y aprender técnicas nuevas puede ser una herramienta eficaz para reducir el estrés y la ansiedad (S/A, 2019).

De esta manera, se retomó el anterior principio dentro del taller, como una técnica rápida y eficaz; consistió en respirar en tres tiempos, de forma tranquila, poniendo atención en cómo el pecho se infla al inhalar y se desinfla al exhalar, primer tiempo, inhalar, el segundo sostener y el tercero exhalar; luego de algunos ensayos se logró la asimilación<sup>8</sup>:

*L- bueno, ahora me gustaría que me dijeran si creen que el ejercicio de respiración que hicimos al inicio puede ser una forma de manejar la frustración, algunos/as respondieron que sí, pero súper-SZ dijo que no, así que la súper-psicóloga L le preguntó el por qué y súper-SZ contestó: yo no creo que sea una forma porque solo respiramos, la súper-psicóloga L le dijo: es que a veces no le prestamos atención a nuestra respiración y solo lo hacemos y ya, respirar pausadamente ayuda a tranquilizar nuestro corazón que se acelera al estar enojado, y a la vez tranquilizamos nuestra mente para pensar más claramente, a ver, vamos a volver a hacer el ejercicio que nos dijo la súper-psicóloga I, una vez que volvieron a hacer el ejercicio se pudieron sentir más conscientes de su respiración.*

El anterior fragmento da cuenta de la apropiación de esta técnica por parte de los niños y niñas quienes en un principio no estaban de acuerdo en que fuera una buena técnica para reducir el enojo, ya que hasta antes de reconocer esta técnica, aún no tenían conciencia y control sobre su propia respiración., algo que ellos y ellas ven como cotidiano; sin embargo, el ejercicio propició tomaran conciencia de su respiración y

---

<sup>8</sup> Tomado de la nota de campo #5



cómo y en qué momentos poner más atención a ella para relajarse. Asimismo, se esclareció que no es necesario aplicar todas las técnicas, ya que habrá algunas con las que se sientan más cómodos y que no les gusten; se debe conocer con cuáles se puede uno sentir mejor para manejar el enojo o frustración.

c) Rayar y romper

Esta técnica se facilitó, pues niños y niñas comentaron que ya su profesor se las había sugerido<sup>9</sup>:

*J: a nosotros el profesor M nos enseñó que algo que podemos hacer cuando nos sentimos enojados es rayar en algunas partes de atrás de nuestra libreta*

No obstante, se retomó para ejercitarla, planteándola como un juego, donde a una hoja de papel se le puede dar el uso que se quisiera, como romperla, rayarla, escribir en ella lo que se siente, dibujar, entre otros, para hacerlo ante una situación de frustración.

d) Piedras y plumas

Se planteó como un juego, el cual podría jugarse en cualquier momento ante el enojo y la frustración. El juego consistía en que cada uno de los niños y las niñas se pondría como una roca, cuestionándoles a su vez las características de la misma. Ellos y ellas argumentaron que eran duras y durante la demostración, lograron tensar su cuerpo; después se pondría como una pluma, aludiendo a sus características, ellos mencionaron que estas eran muy ligeras y suaves, relajando en analogía su cuerpo. Lograron practicar esta técnica con el acompañamiento de las coordinadoras, logrando tensar y relajar el cuerpo ante una situación donde hubieran experimentado dicha emoción y sentimiento.

### ***Cuidado físico***

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo humano es considerado como un proceso, que implica la interrelación dinámica de sus elementos. De esta forma, lo biológico es una condición y lo social su fuente, pero ninguna es determinante en

---

<sup>9</sup> Tomado de la nota de campo #5



aislado, sino que hay una estrecha interrelación entre lo social-lo emocional y lo físico. En consecuencia, con este principio se incorporó al trabajo emocional el tema de cuidado físico.

Anteriormente se habló acerca del cuidado de la salud emocional, a través del reconocimiento, liberación y expresión de las emociones; dentro de este apartado se trabajó el autocuidado emocional, con acciones para la formación de hábitos sanos para el cuidado físico y de la salud; es de suma importancia fomentar estos hábitos de salud a temprana edad, como lo plantea la fundación Sesame Workshop (2019):

La infancia es una etapa rica en experiencias en la que niñas y niños empiezan a aprender sobre sí mismos y el mundo que los rodea. Es precisamente durante estos años en los que se cimientan muchos de los hábitos de alimentación, actividad física y cuidado personal que los acompañarán a lo largo de sus vidas (p.1).

### ***Formación de hábitos para el cuidado físico***

Para la formación de estos hábitos se recurrió a la adaptación de un juego llamado “Caricaturas”; su dinámica implicó la formación de un círculo entre niños, niñas y coordinadoras, en el cual al cantar una canción cada uno(a) de acuerdo a su turno en el círculo, debería proponer un acción como medida de prevención para el cuidado de la salud física y mental ante el contexto actual de pandemia por la COVID-19, promoviendo el reconocimiento y necesidad de estos hábitos.

A partir de la propuesta de este juego, se obtuvieron expresiones<sup>10</sup> relacionadas al uso de cubrebocas, lavarse las manos constantemente, utilizar gel antibacterial, no tocarse las manos con las manos sucias, mantener la sana distancia, limpiar las cosas que se prestan, hacer ejercicio, entre otras. Estas manifestaciones se relacionaron a las de la segunda ronda del juego, donde debían mencionar acciones para cuidar su salud física, luego de una inducción con ejemplos de sus vivencias y experiencias, teniendo como respuestas<sup>11</sup>: *el caminar, hacer ejercicio, comer verduras, no comer comida chatarra,*

---

<sup>10</sup> Tomado de la nota de campo #6 primera ronda del juego

<sup>11</sup> Tomado de la nota de campo #6 segunda ronda de juego



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

*tomar agua, descansar, jugar, correr*, entre otras; estas últimas respuestas fueron significativas, ya que estuvieron relacionadas con las respuestas dadas dentro de la esfera de la expresión y liberación de emociones, las cuales en la tercera ronda del juego fueron reafirmadas y posicionadas dentro de las acciones para el cuidado emocional y el cuidado físico, teniendo como respuestas: *el escribir un diario, colorear, jugar, decir lo que uno siente, estar con alguien que nos escuche, reír, tomar un descanso, hacer el juego de las burbujas imaginarias, platicar con amigos, liberar emociones*, entre otras.

Para evaluar esta formación se diseñó un material a modo de “escudo”, con la función de representar una protección para lograr la salud física, propiciando la reflexión hacia la creación de nuevos hábitos de salud, considerando las acciones compartidas en los siguientes testimonios<sup>12</sup> para incluir dentro del escudo:

S- *tengo que dormir 8 horas*

D- *platicar más tiempo con mis amigos*

E- *hacer ejercicio 30 minutos*

Z- *Leer más tiempo*

EV- *bailar y hacer ejercicio 30 minutos*

Con estos testimonios se enfatizó la importancia de conocer las experiencias y vivencias de los compañeros del grupo, ayudando a la creación de nuevos hábitos de salud, asumiendo así la noción del compañerismo, para crear un espacio de conocimiento compartido con uno mismo/a y las/os demás, y en ese sentido se retoma la propuesta de actividades físicas de la fundación Sesame Workshop (2019):

La actividad física es parte natural del desarrollo de niñas y niños pues está presente en sus juegos y exploraciones cotidianas. A través del movimiento experimentan y conocen mejor cómo funciona su cuerpo y, conforme crecen, aprenden que la actividad física les ayuda a mantener sus cuerpos y mentes más fuertes y saludables (p.66).

---

<sup>12</sup> Tomado de la nota de campo #6 actividad de cierre



Antes de dar cierre a este apartado fue necesario hacer hincapié en la importancia de decir no, ante acciones de otras personas que causen un sentimiento de incomodidad; siguiendo esta línea de la construcción de hábitos personales y sociales; se retoma un fragmento representativo al respecto<sup>13</sup>, manejando colores, dónde el rojo representaba mucha incomodidad, el amarillo tolerancia y el verde aceptable:

Los niños y las niñas agregaron que sólo les gusta cuando su mamá, su papá o alguien de su familia les saluda de beso en la mejilla y que lo pondrían en el verde, además, súper-J levantó su mano y compartió: *“yo pondría en verde cuando mi mamá me da beso y en amarillo cuando mi hermano lo hace”*. Ante este comentario las coordinadoras les preguntaron qué es lo que podrían hacer cuando alguien está realizando una acción que les hace sentir incomodidad, y la mayoría de las respuestas fueron que les empujarían y correrían o que alejarían a la persona. Las coordinadoras retomaron sus participaciones y les hicieron hincapié en que a veces el empujar a alguien podría ponerles en peligro, así que igual podrían decirle... y súper-W las interrumpió para decir: *“les podríamos decir que eso no nos gusta, que no lo hagan”*, las coordinadoras le dijeron que sí, que podrían comentarlo y además, alejarse.

El relato anterior permitió observar que los niños y niñas ya contaban con un conocimiento previo sobre este tema, ya que con anterioridad el profesor del grupo comentó que dicho tópico ya había sido tratado dentro de los temas de clase, observando una apropiación del contenido, el cual fue importante retomar. Se puntualizó en las partes íntimas del cuerpo, para así poder propiciar tres reglas ligadas a la temática del taller, las cuales estuvieron vinculadas a que nadie debe tocar las partes íntimas de otro(a)s y, sobre todo, platicar de esto con personas de confianza.

Esto ayudó a poder dar cierre al trabajo ligado al autocuidado emocional, el de la salud, poniendo énfasis necesario al cuidado del cuerpo.

### ***Cierre del taller***

Como actividad final del taller, los niños y las niñas revivieron los diversos aprendizajes

---

<sup>13</sup> Tomado de la nota de campo #7 acciones que nos incomodan



obtenidos a lo largo del mismo, donde cada niño y niña, compartió comentarios, sentires y conocimientos desarrollados a través de los súper-poderes construidos a lo largo de cada sesión, concluyendo con la elaboración del propio distintivo de un superhéroe y súper-heroína, una capa, representativa de sus súper-poderes y aprendizaje. La tabla 3 muestra algunos de los comentarios de los niños y niñas sobre los conocimientos construidos dentro del taller.

**Tabla 3.** Comentarios en torno a los conocimientos construidos

<p>¿Qué tipo de emociones vimos aparte de la felicidad, la tristeza y el enojo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Amor”</li> <li>● “Desagrado”</li> <li>● “Temor”</li> <li>● “Frustración”</li> <li>● “Ira”</li> </ul>
<p>De las formas de liberar y expresar emociones ¿Alguien recuerda que vimos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “A rayar o romper una hoja”</li> <li>● “A respirar (hacían el ejemplo de respirar)”</li> <li>● “Las burbujas imaginarias”</li> <li>● “Hablar con alguien de lo que nos pasa”</li> <li>● “Hacer lo que nos gusta hacer como jugar, ver una película”</li> <li>● “Respirar para poder calmarnos cuando estamos enojados”</li> <li>● “Cuando nos asustamos o tenemos miedo brincamos”</li> <li>● “Igual podemos brincar cuando estamos nerviosos”</li> <li>● “Cuando estamos felices sonreímos”</li> </ul>
<p>¿Recuerdan esas reglas que nos mencionó el video que vimos en la parte de aquí abajo en los celulares?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Sí no guardar secretos”</li> <li>● “Hablar con alguien”</li> <li>● “No tocar las partes de alguien más”</li> <li>● “Hablar con alguien de confianza”</li> </ul>
<p>¿Me podrían decir sin levantar la mano que formas de cuidarnos física y emocionalmente aprendieron?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Jugar”</li> <li>● “Platicar con mis amigos”</li> <li>● “Ponerse bien el cubrebocas”</li> <li>● “Lavarse las manos”</li> <li>● “Bañarse”</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



Aunque el cierre general del taller implicó una recapitulación de los “poderes” y aprendizajes de los participantes sobre los contenidos del taller, esto se hizo constantemente al final de cada sesión del taller, lo que permitió evaluar el cumplimiento del objetivo de cada sesión y el general del taller.

Finalmente, se precisa resaltar que las estrategias vivenciales como el juego, el objeto mediador, las actividades realizadas y los materiales didácticos empleados fueron parte esencial de la construcción del aprendizaje de los pequeños, permitiendo su formación en la identificación, expresión y liberación de sus emociones, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, previendo siempre que las formas en que liberaran sus emociones no fueran riesgosas o peligrosas para su integridad física. Igualmente, los niños y las niñas pudieron interesarse y comprender la importancia del autocuidado emocional y físico, expresando que lo asumían en sus actividades diarias. En definitiva, la estrategia vivencial de intervención posibilitó que los niños y niñas participantes se apropiaran de las temáticas desarrolladas y les fuera fácil ponerlas en práctica diariamente, convirtiéndose así, en niños y niñas que “salvan su mundo” con acciones cotidianas.

### **Conclusiones**

Fue muy importante realizar el trabajo con actividades presenciales en el regreso a la presencialidad escolar, ya que permitió conocer y considerar las condiciones del contexto de manera directa, los gustos, intereses, necesidades y características particulares y grupales de los participantes. Asimismo, fue significativa y de utilidad la trama del taller de superhéroes y superheroínas implicados en cambiar el mundo, facilitando la identificación e interés al respecto de niños y niñas y propiciando su implicación emotiva en la apropiación de los contenidos temáticos.

En torno a dicha trama, las dinámicas y actividades lúdicas signaron el carácter vivencial del taller, para la interacción en colaboración entre niños, niñas y coordinadoras, en horizontalidad y diálogo, donde todo(a)s, no sólo los escolares,



aprehendían, co-construían conocimientos y estrategias de acción en torno a la meta definida, de manera bastante emotiva, incluso el mismo docente titular del grupo, que estuvo regularmente presente e implicado en las actividades, participando y retroalimentando el desempeño de niños y coordinadoras.

En toda la dinámica fue muy significativo el uso y papel del personaje mediador “Joselito” (títere de mesa), a través del cual se introducían las actividades, se planteaban las instrucciones de los juegos y reflexiones, se planteaban dudas y preguntas detonadoras de la participación de niños, niñas y coordinadoras; los mismos niños y niñas otorgaron al personaje mediador la posición de uno más entre ellos, uno más de sus iguales, que, como ello(a)s, también estaba ahí para convertirse en superhéroe para salvar el mundo; acudían a él al momento de participar y compartir alguna experiencia o emoción, pues ellos y ellas lo veían como alguien que vivía situaciones similares a las suyas y que les ayudaba a comunicarlas con el resto del grupo y con las coordinadoras. En definitiva la estrategia vivencial llevada a cabo fue apropiada a la formación socioemocional de lo(a)s escolares, como cuestión muy necesaria ante las circunstancias de la pandemia.

Finalmente, a modo de recomendación a otros profesionales del ámbito de la educación, trabajar con infantes implica fomentar un trabajo colaborativo, de tal manera que ellos y ellas se apropien de las herramientas necesarias para construir sus conocimientos y vivencias en la convivencia con sus iguales, construyendo su aprendizaje de una manera divertida, motivante y significativa, la cual puede ir de la mano de actividades vivenciales poniendo énfasis en el uso del juego, tomando en cuenta sus intereses, y recursos mediadores afines

### Referencias

Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*. 11 (20). 388-408.

Cano, S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(1), 58-67.



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

Contreras, G. y Venturo, R. (s/f). *El juego como estrategia didáctica para el aprendizaje del patrimonio cultural*. Perú, Ministerio de Cultura.

Cuevas, A. (2012). El desarrollo del niño en el contexto escolar. En Pérez, G. y Yoseff, J. (Eds.). *El desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural* (pp. 47-63). México, UNAM Campus Iztacala.

Díaz, A y Hernández, R. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (13-33). McGraw-Hill Interamericana

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 28-50, Iztcala.

Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades* (3). p.7-23

Fundación Sesame Workshop (2019). *¡Listos a jugar! Guía de actividades para promover hábitos alimenticios*. Gobierno de Canarias.

Keila, N y Parra, F. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*. 38 (83). p. 155-180

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.

Lave, J y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado, participación periférica legítima*. New York Cambridge University Press.

LEGO Foundation. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. UNICEF

Maya, C., Jiménez, V., Espinosa, S., Quintero F., Hernández, S. y Olivia, O. (2021). *¿Cómo me siento ante esta pandemia de COVID-19? Material para pacientes y familiares*. En: <https://www.inr.gob.mx/Descargas/apoyo-covid/Como-me-siento.pdf>



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

Molina, G. (2021). *Cuidado y compañerismo. Herramientas para fortalecer el vínculo entre estudiantes*. Organización de Estado Iberoamericanos OEI

Muratori, M. (2019). *El arte del títere como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación primaria*. Universidad Complutense de Madrid.

Murcia, N. (2018). *La práctica social como expresión de la humanidad*. Universidad de Chile. 57.

Nieto, T. (junio 2020). *Mente y cultura. Un vínculo desde la educación*. Trabajo presentado en 1er. Encuentro de Psicología cultural: Reflexiones sobre el ejercicio profesional.

Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En Pérez, G. y Yoseff, J. (Eds.). *El desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. (pp 1-17), México, UNAM Campus Iztacala.

Reyes, A. (2021). *La frustración es una emoción normal que impacta en nuestras vidas*. Universidad Utel Blog. <https://utel.edu.mx/blog/dia-a-dia/la-frustracion-es-una-emocion/>

S/A (2019). *Técnicas de respiración y sus beneficios*. <https://therapychat.com/es-es/tecnicas-de-respiracion-y-sus-beneficios/22/09/2019>

**Recibido: 30/9/2022. Acepto: 10/12/2022. Publicado: 1/1/2023.**



## Sobre los autores

María Antonieta Covarrubias Terán: Licenciatura y Maestría en Psicología por la UNAM, Doctorado en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Profesora Titular en Psicología UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, parentalidad, desarrollo escolar, afectividad, ORCID: 0000-0002-8151-5510.

**Email:** marianct9@gmail.com.

**País:** México

Adrián Cuevas Jiménez. Licenciatura en Psicología por la UNAM, Doctorado y Maestría en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología en la UNAM Campus Iztacala, líneas de investigación sobre formación en educación superior, rendimiento académico, desarrollo escolar, ORCID: 0000-0001-6155-3547

**E-mail:** cuevasjim@gmail.com,

**País:** México

Claudia Ivette Vázquez Vázquez. Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores UNAM.

**E-mail:** vazquez.claudia19@gmail.com

**País:** México

Leslie Janet Rivera Martínez. Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores UNAM.

**E-mail:** vazquez.claudia19@gmail.com

**País:** México