



MANEJO DE EMOCIONES, AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOCUIDADO EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán
Alejandra Escamilla Hernández
Vania Morales Esteban
Fernanda Monsserrart Monroy Gómez

Resumen

La pandemia por COVID-19, decretada a principios de 2020, implicó el confinamiento generalizado como una medida necesaria para prevenir la propagación de contagios, de modo que el sistema educativo suspendió actividades presenciales para su realización a distancia, y toda esta situación de pandemia generó afecciones en la salud física y emocional de las personas, particularmente en los niños escolares. El objetivo de este trabajo fue que los niños de tercer grado de primaria, en el momento del regreso a las clases presenciales, desarrollaran habilidades socioemocionales, como necesidad apremiante detectada en ellos. Esta intervención psicológica, sustentada en la perspectiva sociocultural de la psicología, implicó la elaboración y aplicación de un taller vivencial, sobre autoconocimiento, expresión y manejo de emociones, autocuidado e integración grupal. Los resultados mostraron avances significativos en la mayoría de los niños, a pesar de las limitaciones del tiempo de aplicación y protocolos de sanidad establecidos en la escuela. La conclusión es que la atención al desarrollo de la esfera socioemocional de los escolares tendría que estar inmersa en todas las actividades escolares del niño y a lo largo de toda la vida escolar del niño, no como una intervención aislada y en un momento determinado.

Palabras clave: emociones, autocuidado, autoconocimiento, desarrollo infantil, educación básica



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

MANAGEMENT OF EMOTIONS, SELF-KNOWLEDGE AND SELF-CARE IN A THIRD GRADE GROUP OF PRIMARY

Abstract

The COVID-19 pandemic, decreed at the beginning of 2020, implied widespread confinement as a necessary measure to prevent the spread of infections, so that the educational system suspended face-to-face activities to be carried out remotely, and this entire pandemic situation generated affections in the physical and emotional health of people, particularly in school children. The objective of this work was that children in the third grade of primary school, at the time of their return to face-to-face classes, would develop socio-emotional skills, as a pressing need detected in them. This psychological intervention based on the sociocultural perspective of psychology, involved the development and application of an experiential workshop on self-awareness, expression and management of emotions, self-care and group integration. The results showed significant advances in most of the children, despite the limitations of the application time and health protocols established in the school. The conclusion is that attentions to the development of the socio-emotional sphere of the schoolchildren should be immersed in all of the child's school activities and throughout the child's entire school life, not as an isolated intervention at a specific time.

Keywords: emotions, self-care, self-knowledge, child development, basic education.

Introducción

El desarrollo humano es un proceso multidimensional, continuo e integral, en el que se interrelacionan diferentes elementos; por un lado está la cuestión biológica que se asume como condición necesaria, que expresa los cambios físicos de maduración y crecimiento; asimismo está la situación social como la fuente en la que se origina el desarrollo del individuo, a través de su participación en las actividades y prácticas instituidas en el medio sociocultural en que se desenvuelve, para apropiarse de los recursos culturales creados por las generaciones que le han precedido, como el lenguaje, las creencias, los valores, las normas, los conocimientos y técnicas, etc., es decir la cultura (Vuigostkij, 1987). De acuerdo a este autor, la implicación participativa del individuo está necesariamente mediada por la relación con los otros de su medio social, que implica una relación comunicativa en la que se generan los procesos emocionales, conformando así la dimensión socioemocional del desarrollo. Todos estos procesos, de



acuerdo a esta perspectiva del desarrollo humano denominada sociocultural, no ocurren de manera separada, sino en interrelación, conformando al individuo como persona que siente, piensa y actúa en unidad indisoluble. En la interrelación de estas dimensiones el niño se forma en su identidad, en su autoconocimiento, en su autoestima y confianza, constituyéndose en miembro de su sociedad (Amar, et. al, 2016).

En consecuencia con lo anterior, el desarrollo de cada niño será único y particular, en donde las dimensiones mencionadas interactúan dinámicamente y de manera situada en los ámbitos en los que cada uno participa dentro de su contexto histórico-cultural más general, y es por ello que cada uno presenta también necesidades específicas y particulares. Desde luego, muchas necesidades son compartidas aunque cada quien las vivencia de manera muy personal, como ocurre en los grupos escolares. Un conjunto de esas necesidades, que son importantes en el desarrollo del niño y que se requiere atender en la escuela, se relaciona con el área socioemocional, como el manejo de emociones, el autoconocimiento y el autocuidado, entre otras.

En lo que respecta a las emociones, se les plantea como alteraciones inesperadas y rápidas que experimenta una persona a partir de su estado de ánimo, y que son provocadas por ideas, recuerdos o circunstancias. De éstas se desarrollan los sentimientos, los cuales son sensaciones con mayor duración y que prevalecen a pesar de ciertos hechos; las emociones juegan un papel imperante en la realidad social del individuo, ya que dirigen nuestro actuar (Cano y Zea, 2012).

Estos autores clasifican las emociones en negativas y positivas, y consideran que las primeras pueden jugar un papel dañino e inclusive patológico en las personas, pues debido a ellas se pueden tomar decisiones no benéficas para la persona en cuestión, y pueden orientar a conductas agresivas, injustas o violentas. No obstante, no siempre que se presentan estas emociones ocurre lo descrito anteriormente si se desarrolla el autocontrol, entendido como la facultad para frenar impulsos y pensar en ellos antes de actuar. Para los mismos autores esto tiene que ver con la inteligencia emocional, que conciben como la capacidad de resolver problemas emocionales relacionados con el control; asimismo que implica el reconocimiento y comprensión de las emociones de uno mismo y de los demás, de manera eficiente. Es en ese sentido que las personas que



se auto-reconocen, pueden motivarse y recurrir a la empatía con el fin de comprender y tolerar las actuaciones de los otros, aunque no se esté de acuerdo. En el desarrollo de la inteligencia emocional, añaden los autores, es importante la automotivación que refiere a la capacidad de una persona para motivarse sobre el control de sus emociones. En consecuencia con estos planteamientos, es de suma importancia la formación en el manejo de las emociones en el desarrollo de las y los niños, para una pertinente interacción con los demás y su integración social.

Con respecto al autoconocimiento, se le considera como una dimensión que engloba en la persona el saber lo que siente y desea, lo que le motiva a la actuación y aquello que cree necesitar, así como lo que piensa y razona y los valores que le definen y acepta; es decir, todo aquello que la persona es ante su propia mirada. El término engloba la dimensión proyectiva y biográfica, de cuya relación se construye el proyecto de vida (Morín, 2014; Payá, 1992).

El autoconocimiento engloba identidad, autoestima y autoconstrucción; al devenir en autoestima objetiva y positiva da paso a la construcción de valores, actividades, metas, etc. de lo que la persona desea ser o poseer. Asimismo, se considera que engloba tres áreas temáticas: autodescubrimiento, autoposición ante las relaciones interpersonales y autoposición ante la realidad macrosocial. La primera hace referencia a la toma de conciencia de los propios sentimientos, temores, gustos o deseos, es decir, qué somos y qué queremos ser. Por su parte, la autoposición ante las relaciones interpersonales implica la postura del individuo en relación con sus otros. Por último, la autoposición ante la realidad macrosocial se orienta a revelar los principios que tiene la persona sobre una problemática social (Payá, 1992; Peiró, 2021).

De igual manera, cabe resaltar el papel de la motivación en el autoconocimiento, ya que un autoconcepto positivo provoca un mayor esfuerzo y constancia en alcanzar tareas y metas que la persona se propone, siendo así más probable conseguirlas y, por lo tanto, mayores posibilidades de desarrollo. Un aspecto a resaltar es que, en muchas ocasiones, las creencias tienen mayor peso que las posibilidades que se tienen de alcanzar un fin o conducta (Payá, 1992), de manera que es importante saber plantearse expectativas acordes a las posibilidades reales que se tienen para alcanzarlas.



En este sentido, el autoconocimiento está conformado por diversos elementos e implica tanto acciones intencionales como deliberadas; las primeras hacen referencia a las acciones cotidianas, en donde no hay una previa reflexión sobre ellas, mientras que las deliberadas son aquellas que se realizan con conocimientos previos, persiguen un objetivo y son influidas por la experiencia; estos dos elementos en conjunto estructuran hábitos.

En relación con el autocuidado, éste es de vital importancia en el desarrollo infantil, pues posibilita evitar riesgos y daños al individuo y potenciar su estado de salud y plenitud. De esta manera, el autocuidado se relaciona íntimamente con el estilo de vida, el cual se ubica en el conjunto de las estructuras económicas, sociales y culturales de una persona o un grupo social. Es importante precisar que el estilo de vida no puede reducirse a las situaciones individuales de las personas, pues así se pierde la visión holística del mismo, aislando al sujeto del contexto sociocultural en el que está ubicado (Arenas-Monreal, Jasso-Arenas y Campos, 2011). Según estos autores, dentro de los elementos que interfieren en las prácticas de autocuidado están las cuestiones sociales como los aspectos educativos, de género, etnia u ocupación.

Durante la infancia y la adolescencia se forman hábitos y se construye un perfil de autocuidado, cuestiones que se van modificando a lo largo del tiempo. En esa dinámica la familia constituye un contexto muy importante para ese desarrollo en el niño, pues en ella se originan gustos y conductas y se participa activamente en la construcción del autocuidado; asimismo, ahí se estructuran rutinas relacionadas al descanso, hábitos alimenticios, recreación y la dimensión emocional. La familia es entonces una institución social que juega un papel fundamental como facilitador u obstaculizador del autocuidado (Arenas-Monreal, et. al, 2011).

A los temas anteriormente abordados, que se ubican en la esfera socioemocional, no se les había otorgado la importancia que en la actualidad se les asigna en el desarrollo del niño, debido a que, de manera generalizada, en la familia e instituciones escolares sólo se asumía como prioritario o exclusivo de importancia la cuestión propiamente académica, más relacionada con el desarrollo de los procesos cognitivos y comportamentales, quedando en segundo término la cuestión socioemocional, y



considerando que su desarrollo era propio de las relaciones cotidianas, sin una programación formal y explícita. Pero las investigaciones han sustentado el papel central de las emociones y el autoconocimiento para las relaciones socioafectivas en el aprendizaje (Nuño, 2017) y para el desarrollo integral del niño.

Asimismo, de acuerdo a este autor, las instituciones educativas han asumido, en algún grado, un enfoque humanista ligado a fundamentos como el respeto, la dignidad, la igualdad, la justicia social, la solidaridad, la responsabilidad y la diversidad cultural y social, ya que, a través de todo esto, los alumnos podrán conducir sus emociones de forma más efectiva, autorregulada, autónoma y segura.

La identidad personal se va desarrollando mediante el conocimiento de uno mismo, además de la identificación de emociones y el cuidado tanto individual como colectivo. Todo esto impacta en la toma de decisiones libres y responsables, debido a que al enfrentar situaciones retadoras, la identidad personal se implica al respecto, propiciando que se actúe de una forma ética, sana y pacífica, alcanzando así un éxito personal, social, académico y laboral, además de las metas que se hayan establecido con anterioridad (Nuño, 2017).

A través del autoconocimiento, el autocuidado y el manejo de emociones, los niños podrán generar un ambiente pacífico y respetuoso, en el cual les sea posible enfrentar de forma satisfactoria distintas situaciones que se presenten diariamente, alcanzando así sus objetivos.

Para desarrollar los tres temas anteriormente señalados, se considera de utilidad considerar el planteamiento de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotskij (1987), que concibe el desarrollo en la interacción social del individuo con otros más capaces de su medio, utilizando los instrumentos y herramientas socioculturales. En esta situación los aprendizajes del individuo se generan en la interacción ante la influencia del otro con mayor experiencia, que puede ser un profesor, un familiar, amigo o individuo en general (Corral, 2001; Mota de Cabrera, y Villalobos, 2007; Vielma y Salas, 2000).

Este principio no solo toma en consideración el espacio-tiempo del niño y del otro más capaz, sino también la interacción comunicativa o diálogo entre ellos, por ejemplo cuando el niño requiere participar de forma emotiva en las actividades y



dinámicas con el contenido a apropiarse, como parte de su desarrollo, a través de la mediación de los recursos y materiales de su contexto.

El presente trabajo de intervención se orientó al desarrollo de alumnos de primaria, en cuestiones de autoconocimiento, manejo de emociones y autocuidado, como necesidades específicas de ellos, ocasionadas por la situación vivida ante la pandemia por COVID-19, principalmente ante el aislamiento social. La investigación reciente al respecto ha encontrado afectaciones no sólo materiales, sino también socioemocionales en la población, como el estrés y la preocupación que reporta Sánchez (2021), de manera que se requiere un trabajo de atención al respecto para afrontarlas de manera apropiada, que permita el desarrollo personal y social de las personas.

El objetivo de este trabajo de intervención fue que los niños de 3er grado de primaria exploraran sus emociones y el manejo de las mismas, desarrollaran el autoconocimiento y la apropiación de estrategias básicas de autocuidado.

Metodología

Contexto del trabajo

El trabajo de intervención se llevó a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México. La escuela, hasta antes de la pandemia por COVID-19, se manejaba como escuela de tiempo completo, con un horario de 8:00 am a 4:00 pm. Sin embargo, por el aislamiento social establecido ante dicha pandemia, de marzo de 2020 a julio de 2021 se suspendieron las actividades presenciales en la escuela, para llevarse a cabo en línea. Después de ese período, ante la mejora general de la situación sanitaria, se regresó paulatinamente a las actividades presenciales, a partir de agosto de 2021, con un horario de 8:00 am a 12:30 pm, observando los protocolos de sanidad y distanciamiento físico establecidos.

La instalación de la escuela está conformada por dos edificios de dos plantas, en los que se distribuyen los grupos por grado; de igual forma posee una oficina de Dirección y una habitación para el conserje de la escuela; cuenta también con un patio



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

principal, una cancha de basquetbol, áreas verdes y algunos juegos como columpios, sube y bajas, entre otros.

La matrícula aproximada de la escuela es de 237 alumnos distribuidos en 11 grupos, dos por grado, exceptuando primer grado, en donde sólo había un grupo, y cada grupo cuenta con un rango de entre 14 y 26 alumnos; asimismo, una planta docente de 14 profesores y 2 personas de intendencia.

Población

Se trabajó con un grupo de 3er grado de primaria, conformado por 16 alumnos (8 niñas y 8 niños), de entre 8 a 9 años de edad; la asistencia de las y los niños no era constante, manteniéndose en un promedio de 12 niños y niñas por sesión.

Fases del trabajo

Detección de necesidades

La detección de necesidades refiere a la sistematización de actividades y medios para determinar prioridades de estudio o de intervención en determinado contexto, lo cual es fundamental como momento inicial para planificar el trabajo en cuestión (Bausela, 2004). En este caso de intervención psicológica en la educación, se llevó a cabo una detección de necesidades en el nivel de educación primaria, como fase inicial del trabajo.

Los protocolos de sanidad establecidos en el sistema escolar limitaban la presencia de los psicólogos en la institución para llevar a cabo estrategias para detección directa de las necesidades. Ante esta situación la detección se basó en la comunicación de los responsables de la intervención psicológica con la dirección de la escuela y su personal docente, explicitando que en general, debido principalmente al aislamiento social, los escolares mostraban retraso académico, limitaciones para la convivencia y comunicación y dificultades socioemocionales como la expresión de emociones. Particularmente para los niños de tercer grado, se consideraron las siguientes tres cuestiones como necesidades que se requería atender:



- Autoconocimiento.
- Manejo de emociones.
- Autocuidado.

No obstante, a lo largo del desarrollo del taller, la docente del grupo y las coordinadoras del trabajo detectaron también la integración grupal como necesidad adicional a considerar.

Planeación

Se considera a la planeación como otra actividad profesional que implica la estructuración pormenorizada de lo que se plantea llevar a cabo para el estudio o intervención de que se trate. En algunos planteamientos se sugiere considerar los siguientes indicadores para orientar la realización de una planeación: qué hacer, cómo hacer, con qué, quién y cuándo, ya que planear implica estructurar alternativas que permitan abordar las demandas que se encuentran como punto de partida (Carriazo, Pérez & Gaviria, 2020).

A partir de la detección de necesidades, se diseñaron 8 sesiones de una hora cada una, que conformaron un taller vivencial. Para la estructura de cada sesión se consideraron como elementos principales: un objetivo específico relacionado a un subtema, dinámicas y actividades para lograr dicho objetivo, distribución del tiempo, materiales de apoyo, trama, personajes y guiones descriptivos.

Las últimas dos sesiones fueron diseñadas en torno a la integración grupal, necesidad detectada una vez que inició la intervención. En la tabla 1 se muestra la distribución de las sesiones relacionadas con subtemas, objetivos y actividades.



Tabla 1. Distribución de sesiones en subtemas, objetivos y actividades

Número de sesión	Alusión Temática	Objetivo específico	Recursos/actividades
1	<p>Presentación del taller/ autoconocimiento:</p> <p>En la primera sesión se presentó la temática del taller a las y los niños. Asimismo, se empezó a abordar el tema del autoconocimiento, detectando gustos y cualidades de cada alumno.</p>	<p>Que los niños lograran un acercamiento entre sí y con las coordinadoras, así como con el taller y se motivaron hacia el mismo.</p>	<p>Los luchadores por la vida</p>
2	<p>Autoconocimiento:</p> <p>En la segunda sesión se destacaron las características y cualidades que hace único a cada niña y niño, así como reconocer aspectos que los hacen semejantes a los otros</p>	<p>Que los niños identificaran las características de su personalidad que los hacen únicos y características que comparten con sus compañeros.</p>	<p>El cartero</p>
3	<p>Identificación de emociones:</p> <p>En la tercera sesión los niños reconocieron las emociones que sentían en determinadas situaciones</p>	<p>Que los niños identificaran qué situaciones de su día a día provocan ciertas emociones.</p>	<p>Los monstruos de las emociones</p>
4	<p>Manejo de emociones:</p> <p>En la cuarta sesión, a partir de la identificación de emociones, los niños aprendieron una técnica para manejar la sus emociones antes diversas situaciones</p>	<p>Que los niños se conocieran cómo manejar sus emociones de forma benéfica tanto de forma individual como colectiva.</p>	<p>Técnica “El semáforo de las emociones”</p>
5	<p>Expresión de emociones:</p> <p>En la quinta sesión los niños aprendieron la diversidad de formas para expresar una</p>	<p>Que los niños conocieran sobre la variedad de formas para expresar las emociones así como el manejo de las</p>	<p>Dibujo con flores para expresar felicidad o amor</p>



	emoción.	mismas.	
6	Autocuidado: En la sexta sesión los niños conocieron diferentes actividades las cuales que les ayudan a cuidar su salud física y emocional	Que los niños reconocieran las medidas que llevan a cabo de autocuidado tanto físico como emocional.	Mímica de la de actividades autocuidado
7	Integración grupal: En la séptima sesión los niños trabajaron en parejas con el fin de propiciar la interacción entre todos los integrantes del grupo.	Que los niños logaran una mejor integración y armonía grupal en el grupo.	Realización de capas
8	Cierre: Los niños realizaron una recapitulación de todos los temas y actividades realizadas.	Que los niños recapitularan todo su progreso durante las sesiones.	Diseño y recorrido de un museo de todas las sesiones anteriores

Elaboración propia

Cada sesión comenzaba con un saludo alusivo a la temática de los luchadores por la vida, después se realizaba una recapitulación de la sesión previa, posteriormente se introducía el tema de la sesión mediante la participación grupal en actividades y alguna reflexión a su nivel. Una vez concluida la introducción, se realizaba la actividad respectiva a la sesión donde, ante la observancia de los protocolos sanitarios, los alumnos utilizaban materiales personales tales como tijeras, pegamento, colores, plumas, entre otros. Finalmente, se realizaba un cierre emotivo relacionado a lo antes visto en la sesión, a través de algún recurso vivencial que ayudara a la apropiación personal del contenido.

Desde la perspectiva sociocultural de la psicología, misma que sustentó este trabajo de intervención, que plantea el desarrollo humano a través de la participación motivada del individuo para la apropiación de los recursos culturales, en la interacción



con los demás, se asumió la formación de niños y niñas a través de su participación activa y motivada en dinámicas y actividades lúdicas, divertidas y atractivas, que dieron al taller el carácter de vivencial (Gómez, Salazar y Rodríguez, 2014), para dar lugar a su apropiación de los contenidos sobre las temáticas como parte de su desarrollo, y que, por lo tanto, fueran realmente asumidos por ellos y ellas en su vida cotidiana.

En esa dirección la estrategia implicó la utilización de la trama “Luchadores por la vida”, como la situación dramática que le daba sentido a las actividades, y el uso de narraciones correspondientes; se trataba de que niños y niñas asumieran el rol de luchadores por la vida para apropiarse de los contenidos considerados en torno al autoconocimiento, el control de emociones y el autocuidado, resignificando el concepto de luchador para evitar asumirlo como competitividad y violencia. De esa manera se pretendió que los niños se asumieran como luchadores que enfrentaban los problemas con valentía y respeto. Esto implicó el uso de atuendos relativos, como capas por las coordinadoras, distintivos atractivos para los niños; así como distintos materiales didácticos, tales como, cuentos, juegos, títeres o dibujos.

Relacionado a lo anterior, se recurrió al uso de un mediador, Coco, como apoyo durante las sesiones, participando en todas las actividades. El uso de un mediador dentro del aula es significativo para los niños y las niñas, pues facilita la comunicación entre los escolares y con las coordinadoras, así como la conducción del grupo.

Aplicación de la estrategia de intervención

A través de la negociación con la institución, se acordó que la intervención se realizaría de manera presencial tomando en cuenta los protocolos de sanidad establecidos por la misma, principalmente el distanciamiento físico, aplicando una sesión por semana, en la parte final del horario escolar de 11: am a 12:00 pm.

Las sesiones se repartieron para trabajar todos los subtemas englobados dentro del objetivo, como el autocuidado, el autoconocimiento y lo más importante, el reconocimiento y manejo emociones.



Evaluación

Cada trabajo profesional toma en cuenta su evaluación, siendo ésta el mecanismo que permite conocer el avance de los logros en las metas y objetivos planteados. En esta ocasión, como psicólogas educativas se consideró, a partir del planteamiento de la perspectiva sociocultural de la psicología, una evaluación cualitativa, analizando de manera continua todo el proceso de intervención. Para eso se elaboraron notas de campo de cada sesión; las notas de campo *“constituyen la necesaria bisagra entre el momento empírico y el procesamiento teórico, no solo porque indican una transición secuencial, sino también porque en ellas tiene lugar el diálogo de la perplejidad del investigador ante la dificultad de dar cuenta de su objeto de conocimiento”* (Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2001, pp. 66). De esta forma se evaluaba cada momento en los avances, dificultades y grado de cumplimiento del objetivo específico a cada sesión.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados obtenidos, en base a los objetivos general y específicos formulados para la aplicación de la intervención; su presentación está organizada conforme cada subtema que se enunciaron anteriormente en la planeación.

Respecto a los resultados obtenidos en el tema de autoconocimiento, se observó que al inicio del taller los y las niñas del grupo en general, comunicaban de una forma tímida sus gustos, deseos e ideas. Sin embargo, en algunos casos esta situación era más evidente, así G, quien al principio se mostró poco motivado para participar, conforme se fueron desarrollando las sesiones del taller se observó una mejora notoria en el reconocimiento y expresión de sus cualidades que lo hacen único. En la misma situación estaba la alumna N, quien al principio del taller participaba con poca frecuencia, hablaba con un volumen muy bajo y le era difícil expresar sus gustos, como en la primera actividad que no comentó nada sobre sus afinidades limitándose a decir su nombre; pero después de algunas sesiones las coordinadoras y la maestra se percataron que ella participaba con mayor frecuencia y emoción y paulatinamente subiendo su tono de voz; asimismo, al empezar a compartir sus gustos por iniciativa propia con las



coordinadoras y algunos compañeros, fue logrando su integración al grupo. Y también el caso A, un niño que al inicio del taller se mostraba distraído, con poco interés para participar y realizar las actividades, con el acompañamiento personal de las coordinadoras y del mediador empezó a realizar las actividades de manera más independiente o con la colaboración de H, quien era una niña muy activa y participativa. En esto último cabe resaltar la importancia de los pares para el aprendizaje, como expresión de la Zona de Desarrollo Próximo, pues con ayuda de los otros, como H y las propias coordinadoras, las actividades que antes no podían llevar a cabo de manera autónoma, lograron hacerlas por cuenta propia, apropiándose así de los contenidos abordados (Corral, 2001; Mota de Cabrera, y Villalobos, 2007 y Vielma y Salas, 2000).

Al final de la intervención, la mayoría de los niños eran más conscientes de lo que los hace únicos, destacando el comentario hecho por H *“Cada uno de nosotros es único, tenemos características distintas, aunque seamos todos alegres, lo expresamos de diferente forma”*¹. Respecto de lo anterior, podemos observar la relación del autoconocimiento con los demás temas abordados en el taller, pues a pesar de que por fines operativos y prácticos se enfatizó más en uno u otro, en la realidad están vinculados; de esa manera el avance en el autoconocimientos implicó avance en los otros dos temas abordados. Payá (1992) menciona que el autoconocimiento se vincula al menos con tres dimensiones: la identidad, autoestima y autoconstrucción, las cuales al estar vinculadas posibilitan la autoconfianza, como sucedió con los casos mencionados de N y G, pues en ambos la autoconfianza también se mejoró. Como grupo, sobre todo los niños que asistieron regularmente desde el principio del taller, avanzaron en su integración, participación y control de sí mismos y entre unos y otros.

Manejo de emociones

En lo que respecta a las emociones, al igual que en el tema de autoconocimiento, al inicio los niños se mostraban tímidos en lo referente a la expresión de las mismas; cuando se les preguntaba *“¿Cómo están?”*, no había respuesta o se limitaban a decir que se encontraban bien. Para incentivar la confianza y la expresión de lo que realmente sentían, se empleó la interrogante de *“¿Qué es estar bien?”* con el apoyo del mediador,

¹ Testimonio obtenido de la nota de campo 8



cada vez que se contestara sólo con "*bien*". Poco a poco las niñas y los niños fueron logrando expresar con mayor precisión lo que sentían, de manera que ante la pregunta "*¿Cómo están?*" comenzaron a responder con las emociones sentía, como contento, feliz, cansado, enojado, alegre, etc.

El recurso de la marioneta, accesible a la manipulación de los escolares, fue de mucho apoyo e interés para la expresión de sus emociones, en concordancia con Cano y Zea (2012), quienes plantean que la motivación es un aspecto fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional, y se vuelve más significativa cuando es ocasionada por los pares.

De igual forma, se observó que al inicio de la intervención las y los niños no tenían idea de la diversidad de emociones y sus formas de expresión; hubo algunos que mencionaron no ser conscientes de la frustración o el miedo. Sin embargo, a través de las dinámicas y actividades al respecto, los escolares lograron avanzar en el reconocimiento de diversas emociones las formas en que las expresa.

Según los comentarios de la maestra titular del grupo, los alumnos se apropiaron de la técnica "Semáforo de las emociones" como recurso para enfrentar diferentes situaciones y emociones, señalando que al confrontar cierta situación, los niños solían hacer comentarios como "*las psicólogas dicen que debemos respirar y calmarse antes de pelearse*"²; los niños y niñas avanzaron en el desarrollo de autocontrol, empezando a manejar sus impulsos y a buscar soluciones a los problemas, como la alusión a un altercado con otros niños de la escuela, diciendo que sintieron enojo, pero señalando que hicieron uso de la técnica de respiración para poder tranquilizar esa emoción.

Autocuidado

Una preocupación principal de la institución escolar era que los niños, durante su estancia en la escuela, asumieran las normas de sanidad establecidas ante la pandemia; en ese sentido las actividades iniciales se orientaron a enfatizar su importancia y observancia. Al inicio de la intervención se observó que los niños eran conscientes del uso del cubrebocas, del gel antibacterial y de la sana distancia; esto se pudo apreciar en

² Testimonio obtenido de la nota de campo número 5



una de las actividades iniciales de juego en el patio, cuando al preguntar a los niños sobre las medidas de cuidado mencionaron rápidamente "*sana distancia*", estirando los brazos y separándose los unos de los otros; asimismo aludieron al uso del cubrebocas y el gel. Sin embargo, en los hechos, no siempre se observaba la sana distancia, y a veces sucedía el uso incorrecto del cubrebocas. Desde el inicio de la intervención se tuvo especial cuidado en comunicar la importancia de estas medidas y en vigilar su observancia; dentro del aula de clases la profesora repartía gel antibacterial a cada uno de los niños y niñas antes y después de la hora de intervención, inclusive algunos de los infantes hacían uso de kits de salubridad con el fin de desinfectar antes y después de las actividades, principalmente siguiendo esa acción que con regularidad llevaban a cabo las coordinadoras. También se cuidó el distanciamiento en las actividades, en los gestos de salud y cortesía, y en no compartir materiales.

Al empezar a abordar el tema de autocuidado, los niños mostraron cierto interés, pero refiriendo sólo a actividades de salud corporal, por ejemplo ir al doctor, comer frutas y verduras, dormir las horas necesarias y hacer ejercicio. No obstante, a lo largo del desarrollo de las actividades las coordinadoras, con apoyo del mediador, comenzaron a guiar a los infantes para que reconocieran actividades relacionadas con el aspecto emocional, hilando de esta forma el manejo de emociones con el autocuidado y los efectos de la pandemia.

Se puso énfasis en el fortalecimiento emocional requerido ante los efectos que la pandemia generaba en las personas, particularmente en los niños, ya que era posible que estuvieran enfrentando pérdidas, desorientación por el aislamiento vivido, dificultad para relacionarse con sus pares, entre otros. Las coordinadoras fueron señalando ejemplos de actividades de cuidado emocional como decirse cumplidos, hacer actividades que son de su agrado, convivir con las personas que quieren, entre otros. Fue de esta forma que, al escuchar tales ejemplos, los niños comentaron situaciones que ellos viven, por ejemplo el comentario de L "*mi mamá me hace feliz cuando me abraza*"³. De igual forma, algunos niños destacaron como actividad de autocuidado la convivencia con su mascota o amigos. Lo anterior se relaciona con lo mencionado por

³ Testimonio extraído de la nota de campo número 6



Arenas-Monreal, Jasso-Arenas y Campos (2011) respecto a que el autocuidado no se reduce a situaciones individuales sino también colectivas.

Integración grupal

A través de las observaciones realizadas por las coordinadoras a lo largo de la implementación de las primeras sesiones, y de los comentarios de la profesora, se acordó que se trabajaría también la integración grupal, debido a que en ocasiones el grupo se fragmentaba, ante la tendencia a formar grupos entre los niños, así como la dificultad en algunos de ellos para integrarse. Una actividad importante al respecto fue el intercambio de capas que cada uno elaboró; para eso se dividió al grupo en parejas, de tal manera que cada integrante de la pareja realizaría una capa para el otro(a) compañero(a) del grupo, lo que implicaba que intercambiaran información sobre gustos, intereses preferencias, etc., que el otro tendría en cuenta para dicha elaboración; al final de la actividad y a manera de conclusión, cada pareja realizó el intercambio de capas frente al grupo. Es importante acotar que el acomodo de las parejas se hizo de manera que los integrantes fueran quienes no se relacionaban ni convivían frecuentemente. Al iniciar la actividad no había interacción entre los niños, sin embargo, poco a poco comenzaron a hablar y a relacionarse entre ellos, como lo requería la actividad; al final, después de entregar la capa al compañero y preguntarles cómo se habían sentido al realizar la actividad, H comentó *“Me siento con mucho amor con la capa que me hizo A”*⁴.

En el cierre del taller se observó que la interacción entre todos los niños fue más fluida y con mucha confianza, pues al realizar la recapitulación de lo visto a lo largo del mismo, por medio del diseño de un recorrido de museo con todas las actividades realizadas en el taller, los niños jugaron juntos, a la par que recordaron y recapitularon lo vivido de forma conjunta; asimismo, la profesora comentó en la última sesión del taller: *“Se ven más unidos entre sí, ya hay una mayor comunicación entre ellos”*⁵.

⁴ Testimonio obtenido de la nota de campo número 7

⁵ Testimonio extraído de la nota de campo número 8



De manera general, los resultados obtenidos a lo largo del taller, mostraron avances en el cumplimiento de los objetivos planteados en cada sesión, como la integración grupal dónde se observó que los niños convivían entre ellos y no individualmente, en el autocuidado los niños mantuvieron las medidas sanitarias durante todo el proceso del taller, en el autoconocimiento y el manejo de las emociones que se interrelacionan, ya que al lograr conocerse lograron identificar sus emociones y saber controlarlas. Sin embargo, debido a condiciones de reingreso a la presencialidad, como la disponibilidad reducida de tiempo para la intervención, la discontinuidad en la asistencia de algunos niños y la incorporación paulatina de otros, no fue posible la obtención de resultados óptimos para todo el grupo. Así, casos como el de N o el de A.R los cuales al participar lo hacían en voz baja, además de requerir mayor confianza; no pudieron ser atendidos con mayor detenimiento.

En suma, aunque no en el mismo nivel por las condiciones señaladas, los niños lograron avanzar en el objetivo general del taller; el testimonio de la maestra fue significativo al respecto, al mencionar que comenzaron a implementar lo aprendido, principalmente en el manejo de las emociones, en sus interacciones en el salón de clases y fuera del mismo.

Conclusiones

La experiencia y los resultados de este trabajo de intervención, en la temática y los objetivos planteados, posibilitan las siguientes conclusiones.

En primer lugar, aunque se logró avanzar en las metas de la intervención, no se obtuvieron resultados óptimos, debido a interferencias por los lineamientos institucionales ante las condiciones de pandemia, principalmente la escasa duración del tiempo de aplicación concedida, de sólo 8 sesiones de una hora cada una, el espaciado de una semana entre una y otra sesión, y la incorporación de algunos niños en distintos momentos del avance en el taller. Sin embargo, aún en estas circunstancias, se obtuvo un avance significativo en el desarrollo socioemocional de las y



los niños, sobre todo en los temas referentes al manejo de emociones e integración grupal.

Las estrategias utilizadas en la intervención, basadas en actividades y dinámicas vivenciales, mostraron su importancia y utilidad para un desarrollo como proceso integral, desde los subtemas implicados. La utilización y manejo apropiado de mediadores, como personajes y materiales del contexto de los participantes, hacen posible la vivencialidad y emotividad de la participación; en este caso el mediador utilizado, “Coco”, resultó ser muy significativo y motivante para los niños y niñas, en estas condiciones de pandemia, contribuyendo a la apropiación significativa de los contenidos temáticos en el nivel y contexto infantil, que implicó que los niños empezaran a asumirlos como parte de sí mismos, más que como reproducción mecánica de información.

Finalmente, aunque ya se había avanzado en el reconocimiento e importancia de las cuestiones socioemocionales para el desarrollo del niño en la educación escolar, la pandemia por Covid-19 vino a evidenciarlo con mayor fuerza y a dinamizar perspectivas de su imprescindible consideración; sin embargo, se requiere avanzar en su incorporación no como tópicos o temáticas complementarias y/o separadas de las cuestiones propiamente académicas, sino en su interrelación como proceso integral del niño escolar; desde luego, esto implica que lo socioemocional atraviese todas las actividades y prácticas escolares, estando inmersos todos los actores participantes del proceso educativo, y no como una materia adicional; todo esto también supone una formación de los docentes y la reestructuración curricular al respecto.

Esta experiencia de intervención, dentro de las limitaciones señaladas, contribuyó al desarrollo y bienestar emocional de los niños y las niñas participantes, ante las vicisitudes implicadas en los momentos más fuertes de la pandemia, pero también fue de gran aportación a la formación personal y profesional de las mismas coordinadoras, quienes asumieron el trabajo como un gran reto, ante esas condiciones repentinas e imprevista de pandemia que también vivenciaron.



Referencias

- Amar, J., Abello, R., De Castro, A., De los Reyes, C., Ferro, J., Jabba, D., Lewis, S., Madariaga, C., Matínez, M., Ramos, J., Palacios, J., Utria, L. y Zanella, L. (2016). Un enfoque integrador del desarrollo infantil y las prácticas de cuidado. En: los mismos autores *Infantia: Prácticas de cuidado en la primera infancia* (13-24). Bogotá, Colombia: Universidad del norte.
- Arenas-Monreal, L., Jasso-Arenas, J. y Campos, R. (2011). Autocuidado: elementos para sus bases conceptuales. *International Union for Health Promotion and Education*, 18(42), 42-48.
- Bausela, E. (2004). Detección de necesidades en el proceso de planificación de un servicio de orientación psicológica en el 1-contexto de la Universidad de León (segundo estudio piloto), *Revista de educación* 7. 171-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1934/b1516164x.pdf?sequence=1>
- Cano, S., y Zea, J. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Logos ciencia y tecnología*, 4(1). 58-67.
- Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.3), 87-95. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/#:~:text=La%20Planeación%20Educativa%20se%20encarga,la%20consecución%20total%20fin.>
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
- Gómez del Campo, M., Salazar, M. y Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias



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

sociales, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 16 (1). 175-190.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80230114010.pdf>

Instituto de Desarrollo Económico y Social. (2001). De las notas de campo a la teoría. Descubrimiento y redefinición de nagual en los registros chiapanecos de Esther Hermitte, *Alteridades*, 11(21) 65-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702105.pdf>

Morín, A. (2014). *¿Qué es el autoconocimiento?* En: <https://www.understood.org/articles/es-mx/the-importance-of-self-awareness>

Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del Lenguaje: visión Vygotskyana, *Educere*, 11(38), 411-418.

Nuño, A. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 6°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (432-511). Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

Payá, M. (1992). El autoconocimiento como condición para construir una personalidad moral y autónoma. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15(1). 69-76.

Peiró, R. (2021). *Autoconocimiento*. <https://economipedia.com/definiciones/autoconocimiento.html>

Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes, *MEDISAN*, 25 (1).

Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismos en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9). 30-37.

Vuigotskij, S. L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.



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

Recibido: 20/9/2022. Acepto: 5/12/2022. Publicado: 1/1/2023.

Sobre los autores

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.

Email: cuevasjim@gmail.com

País: México.

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.

E-mail: marianct9@gmail.com

País: México.

Alejandra Escamilla Hernández. Psicóloga en formación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

E-mail: alehdz1801@gmail.com

País: México.

Vania Morales Esteban. Psicóloga en formación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

País: México.

E-mail: vaniamorales_mx99@hotmail.com

Fernanda Monserrart Monroy Gómez. Psicóloga en formación, Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

E-mail: monssemonroy9@gmail.com

País: México.