



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Volume IV, número 1, jan-jun, 2023, pág.224-252.

IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán
Guadalupe Jimena Cardoso Fuentes
Jocelin Alejandra Correa Lira

Resumen

La pandemia por COVID-19, que afectó el desarrollo socioemocional de los niños, evidenció la importancia de esta esfera del desarrollo y generó la necesidad de su atención en la escuela; en este contexto, el objetivo de este trabajo fue que los niños y niñas escolares de primer grado de primaria lograran avanzar en la identificación y expresión de las emociones básicas y en su integración grupal. Desde la perspectiva sociocultural de la psicología se planeó un taller vivencial para la apropiación de los contenidos temáticos. En los resultados los niños y niñas lograron avances significativos en la apropiación de los contenidos y recursos. La conclusión resalta la pertinencia de la estrategia vivencial para el desarrollo socioemocional, y la necesidad de trabajarlo en todas las actividades escolares, al asumir que el desarrollo humano es un proceso integral.

Palabras clave: Emociones básicas, reconocimiento e identificación de emociones, aprendizaje significativo, taller vivencial, educación socioemocional

IDENTIFICATION AND RECOGNITION OF EMOTIONS IN FIRST GRADE CHILDREN

Abstract

The COVID-19 pandemic, which affected the socio-emotional development of children, highlighted the importance of this area of development and generated the need for their attention at school; in this context, the objective of this work was that first grade primary school boys and girls were to advance in the identification and expression of basic emotions, and in their group integration. From the sociocultural perspective of psychology, an experiential workshop was scheduled for the appropriation of the thematic contents. In the results, the boys and girls achieved significant advances in the appropriation of the contents and resources. The conclusion highlights the relevance of



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

the experiential strategy for socio-emotional development, and the need to work on it in all school activities, assuming that human development is an integral process.

Keywords: basic emotions, recognition and identification of emotions, meaningful learning, experiential workshop, socio-emotional education.

Introducción

El enfoque cultural se encuentra muy estrechamente vinculado al ámbito educativo ya que este último permite la adquisición de formas de pensamiento abstracto mediante el uso de instrumentos mediacionales como el lenguaje, instrumento mediador por excelencia de las funciones psicológicas y responsable primordial de los cambios en los procesos cognoscitivos (Martínez, 1999), con los que interacciona de acuerdo a Vygotskij (1987). En la actualidad el ámbito educacional se ha abierto hacia nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que permiten la visibilización de nuevos procedimientos que contemplan las interacciones entre profesores y alumnos en las relaciones de enseñanza aprendizaje que se establecen.

Baquero (2021) señala que no hay un desarrollo humano sin el cultivo de emociones, ya que aunque las emociones no vienen determinadas de forma innata, se van modelando de innumerables maneras mediante los contextos y las normas sociales. Además, tomando en cuenta lo que menciona este autor, es fundamental reconocer que las emociones son un proceso indisoluble entre sentir-pensar y actuar, puesto que las emociones implican un desarrollo de pensamiento a partir de un sentimiento en especial que finalmente se convierte en una acción particular.

Bajo una concepción sociocultural Rebollo, Hornillo, & García (2006), afirman que las emociones adoptan una visión dialógica de base sociogenética según la cual las emociones son actuaciones culturales, aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas. Es decir, las emociones son formaciones que se generan en el proceso de participación activa a través de la interacción social, que el individuo lleva a cabo en el contexto sociocultural específico en el que se inserta, en el que se va apropiando de los



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

modos de sentir, pensar y hacer para formarse una postura personal (Dreier, 1999) que va orientando y regulando su desempeño en las distintas prácticas en las que se inserta en su medio.

De manera específica las emociones son algo que una persona siente y la hace reaccionar de cierta manera ante acontecimientos externos o internos; esto indica que las emociones son experimentadas de forma individual ya que no todas las personas sienten las emociones de la misma manera, expone Calderón, (2012). Son parte de las transacciones decisivas con el ambiente, claves indiscutibles para las relaciones sociales e implican múltiples facetas y componentes de tipo cognitivo, fisiológico, comportamental y subjetivo (Frijda, Manstead y Bem, citado en Greco, 2010).

Como mencionan Rebollo et al (2006), las emociones están mediadas por instrumentos y recursos culturales de naturaleza simbólica que nos proveen los contextos sociales. Estos instrumentos son clave para construir nuestra identidad y desempeño social, lo que subraya la importancia que representa la identificación y reconocimiento de las mismas para el desarrollo de los seres humanos, y la necesidad de su formación en los niños.

Es necesario tener en claro cómo podemos identificar las emociones ya que se trata de un trabajo complejo, principalmente para los niños de corta edad. La identificación de una emoción sucede cuando una persona se apropia activamente de sus cualidades y expresiones al vivenciarla y asumirla en la interacción con los demás, comprendiendo lo que se entiende o refiere dicha emoción, para crear una idea propia de la misma, que a la vez le permita situarse cómo se siente al estar en la situación respectiva.

Debido a lo anterior, saber reconocer las emociones según Aresté (2015) es lo que nos hace analizar y conducir nuestras acciones y, asimismo, lo que sustenta la importancia de que los niños cuenten con una adecuada educación emocional y un pertinente trabajo temprano que propicie la regulación de las acciones y de las propias emociones, a través de reconocer primero las emociones en sí mismo y en los demás.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Por otro lado, Loeches, et al (2004), afirman que el reconocimiento, discriminación y categorización de las emociones básicas (las cuales según Ekman (1972) se refieren a la ira, miedo, asco, tristeza, alegría y sorpresa) a lo largo de la infancia experimentan un progreso mayor entre los 5 y los 7 años de edad, en los que se alcanza prácticamente la habilidad de adulto. Este planteamiento indica la importancia de atender esa formación en los niños y niñas de ese rango de edad, y sobre todo, no para repetir mecánicamente reglas y normatividades de acción, sino para que ocurra el proceso de apropiación, de una manera vivencial, en la cual los niños y niñas interactúen con los otros al mismo tiempo que comparten y viven sus emociones de forma emotiva y divertida; se trata de que sea algo que los implique emotivamente a su participación en las interacciones, para lo cual son útiles herramientas como los cuentos e historietas, los juegos, el teatro guiñol, el uso de títeres o personajes significativos que funcionan como mediadores apropiados para las dinámicas y actividades que se consideren, superando de esa manera las prácticas tradicionales que se implementan en la familia, escuela y sociedad en general, que se quedan en la repetición, la prohibición y la imposición.

Según Rogero (2020), el reconocimiento de emociones en la educación emocional es una cuestión sumamente importante, de manera que considerarlo en la escuela hoy en día se convierte en algo primordial, que se debería trabajar con todos los niños; se trata de que niños y niñas puedan reconocer cómo se sienten, que aprendan a darle un lugar a ese sentir y que lo asuman como parte suya como seres humanos, sin la necesidad de la distinción entre emociones buenas o malas.

En consecuencia con lo anterior, la identificación de emociones tiene un papel muy importante para los niños y las niñas desde edades tempranas, lo que implica, en primera instancia, que puedan identificar cómo se sienten y las circunstancias respectivas, así como poder expresar sus emociones para avanzar posteriormente a su manejo. Muchas veces el no saber qué es lo que sienten es un problema y más para los



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

niños pequeños, pues no saber qué hacer con ello puede generar conflictos con ellos mismos e, incluso, con las personas que los rodean.

Greco (2010) señala que “en la infancia el desarrollo emocional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo socio-cognitivo del niño o niña. La expresión y comunicación de las emociones es central en el entendimiento de los niños y niñas con el otro (adulto o par), siendo esencial la identificación y comprensión del estado emocional propio y del otro para la construcción vincular” (p. 83).

Por otra parte, Calvo (1996), menciona que a pesar del predominio de las pedagogías tradicionales, existen, en la mayoría de los países de la región, experiencias innovadoras que apuntan a la modificación de las relaciones profesor-alumno y que utilizan las escuelas como un ámbito de comunicación donde los conocimientos se construyen en una dinámica que involucra experiencias, interacciones, contextos y saberes que provienen de los distintos actores de los procesos de aprendizaje. Trabajar con niños es una de las actividades más gratificantes que se pueden hacer, en la que no sólo aprenden ellos, sino que con cada juego y cada acción aprende también el coordinador de la clase.

Calvo (1996) resalta que cada niño es muy diferente: siente y comprende el mundo que le rodea de forma distinta a todos los demás. En ese sentido el trabajo inicial requiere conocer a cada uno de los niños y saber adaptarse a sus diferencias individuales para sacar lo mejor de él y de uno mismo, de esa manera niños y niñas podrán expresar sus emociones libremente.

Entre algunas sugerencias que señala Klimenko (2015) para trabajar con los niños está garantizar el apropiado uso de los materiales educativos, ya que éstos juegan un papel preponderante en el desarrollo de las actividades en los talleres. En primer lugar se debe estructurar una planeación de actividades, dinámicas, materiales y tiempos para orientar el desempeño de las personas coordinadoras del trabajo con los niños y las niñas, que servirá de guía, pero con la flexibilidad necesaria para incorporar actividades y recursos adicionales derivados de la misma experiencia del trabajo que se va



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

realizando. Otra cuestión importante es la consideración ingeniosa de materiales del mundo cotidiano, que sean atractivos y significativos al nivel de desarrollo de los niños, que los implique a participar de manera dinámica y emotiva, sin distracción y/o aburrimiento, superando así la práctica tradicional en la educación.

Cuevas (2013) destaca que es necesario favorecer el desarrollo creativo en los aprendizajes de los alumnos, a través de actividades que promuevan en ellos la necesidad de aprender creando. Desarrollar la creatividad o ideas creativas, tanto en el proceso de aprendizaje como en el producto, genera la producción de respuestas nuevas y muchas veces originales, propiciando capacidades, destrezas y habilidades que favorecen el desarrollo integral de los participantes.

Hasta el momento, los teóricos e investigadores que han definido la creatividad hacen hincapié en diferentes aspectos, como son, la persona, el proceso, el medio, el producto, el problema, entre otros, e incluso considerando varios de estos aspectos a la vez. Concretamente al respecto Torre (1998) propone, desde el punto de vista educativo, los siguientes 3 niveles de acercamiento a la creatividad: a través de los resultados o conductas, del proceso y de las relaciones persona-medio.

Educar con la creatividad, según Betancourt (2000), es educar para el cambio ofreciendo herramientas para la innovación y para formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión, iniciativa, con confianza en sí mismas, amantes de tomar riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les presentan a lo largo del tiempo, tanto en la vida cotidiana como en la escolar. La creatividad se puede desarrollar por medio del proceso educativo, favoreciendo potencialidades y consiguiendo una mejor utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo con estas ideas, no podríamos hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de una atmósfera de creatividad que propicie el pensar reflexivo y creativo en el salón de clase.

El presente trabajo educativo se orientó por la finalidad de que los niños pequeños de primaria con quienes se intervino en el ámbito escolar, logran aprender



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

de una manera no tradicional, es decir, no centrada en los libros, textos y resúmenes, y sobre todo bajo una perspectiva de repetición de información -que no propicia la apropiación y construcción de conocimientos-, sino en una perspectiva de trabajo dinámico y vivencial, a través de actividades lúdicas, cuentos, teatro guiñol, activaciones físicas, etc., para la identificación y reconocimiento de sus emociones. Para lograrlo, enseguida se contextualiza el trabajo y se especifica la metodología adoptada.

Metodología

Contexto: El trabajo formativo se llevó a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en los Reyes Iztacala, Municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México, en una zona urbana de sector socioeconómico medio. Dicha institución era escuela de tiempo completo con horario de 8 a.m. a 4 p.m., pero ante el aislamiento debido a la pandemia por COVID-19, de marzo de 2020 a julio de 2021, como todo el sistema escolar en México, se suspendió la presencialidad y se realizaron todas las actividades escolares en línea. Sin embargo, ante el mejoramiento de las condiciones de salud en el país, el sistema escolar reinició las actividades presenciales en agosto de 2021, con horario de 8 a.m. a 12.30 p.m., pero estableciendo protocolos puntuales de sanidad y distanciamiento.

La escuela cuenta con 2 edificios de dos plantas cada uno en los que se distribuyen los grupos por grados, una oficina de Dirección de la escuela y una habitación para el conserje de la misma; asimismo, cuenta con 1 patio principal, una cancha de basquetbol, un pequeño patio con algunas bancas, un comedor, una cooperativa, así como áreas verdes y algunos juegos mecánicos. La matrícula aproximada de la institución es de 237 alumnos, distribuidos en 11 grupos, dos de cada grado excepto primero que es sólo uno, y un rango de 14 a 26 alumnos por grupo. Cuenta con 14 profesores y 2 personas de



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

intendencia. Al reinicio de la presencialidad, para mantener el distanciamiento físico, se distribuyó la asistencia semanal de los grupos en días alternos.

La institución cuenta con los servicios básicos necesarios y los materiales indispensables para el trabajo académico de los niños y niñas. Paulatinamente a la mejora de las condiciones sanitarias se fueron ampliando las actividades de la escuela, como la presencialidad de todos los grupos durante toda la semana –sin alternancia de grupos por días-, actividades de convivencia y festejo, y la dinámica de formación por grupos para ingresar a las aulas.

Población: Se trabajó con el grupo de primer grado conformado por 26 alumnos (18 niñas y 8 niños) de entre 6 y 7 años de edad, durante la segunda parte del ciclo escolar en que se reinició la presencialidad de los niños en la escuela.

Fases del trabajo

La intervención se estructuró en tres fases principales: detección de las necesidades en las cuales se sustentaron las posteriores fases del trabajo, planeación de las estrategias para atender las necesidades detectadas, y aplicación de las estrategias. A continuación se presenta cada una de estas fases, aunque se precisa señalar que no ocurrieron de manera separada sino interrelacionada, pues se inició con una detección y su planeación como punto de partida, pero durante la aplicación surgieron nuevas necesidades y problemáticas que obligaron a replantear la planeación, y de alguna manera el sentido del trabajo.

I. Detección de necesidades

La detección de necesidades refiere al modo de actuación profesional, en este caso del psicólogo, para delimitar y clarificar el campo de la realidad sobre el que orientará su trabajo de estudio o de intervención. Para esta ocasión se trataba de la intervención como psicólogo(a)s en el campo de la educación escolar de primaria y, por lo tanto, se requería conocer, como punto de partida, cuáles eran las necesidades de los sujetos



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

escolares de este nivel que se requería atender, durante un lapso temporal de la segunda mitad del ciclo escolar en el cual se reiniciaron las clases presenciales en la escuela, después de año y medio de aislamiento por la pandemia de COVID-19 y las actividades escolares a distancia.

Los protocolos de sanidad establecidos en las escuelas limitaban la presencia de los psicólogos en la institución para llevar a cabo estrategias para la detección directa de las necesidades. En consecuencia, la detección tuvo como sustento la comunicación de los responsables de la intervención psicológica con la dirección de la escuela y docentes de la misma, explicitando que en general, debido al aislamiento, los escolares mostraban retraso académico, obstáculos para la convivencia y comunicación y dificultades socioemocionales, en concreto la expresión de emociones. Particularmente para los niños de primer grado, en la necesidad sobre desarrollo socioemocional se requería atender la identificación y expresión de lo que sentían (emociones) y la integración e interacción con los demás; específicamente las siguientes cuestiones:

- Identificación de las diferentes emociones básicas
- Integración y reconocimiento de las emociones
- Estrategias para manejar las emociones.

II. Planeación

La planeación es otro modo de actuación profesional que implica estructuración pormenorizada de lo que se plantea llevar a cabo para la investigación o intervención. Para este trabajo de intervención psicológica, implicó, a partir de las necesidades detectadas, diseñar la estrategia para atenderlas en los escolares de primer grado. Contempló la consideración de elementos importantes de estructuración, principalmente la jerarquización de subtemas, la formulación de objetivos o metas, la consideración de dinámicas y actividades, la delimitación y distribución del tiempo y los procedimientos de actuación.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

En la negociación con la institución escolar se convino en llevar a cabo la intervención de manera presencial, observando los protocolos de sanidad, principalmente el distanciamiento físico, y con sesiones de sólo una hora cada una. Con base en este acuerdo y en las necesidades explicitadas de primer grado, se delimitaron los siguientes subtemas a considerar en la estructuración de sesiones:

- Identificación de las diferentes emociones básicas
- Integración y reconocimiento de las emociones
- Estrategias para manejar las emociones

Asimismo, con base en la perspectiva sociocultural de la psicología, misma que sustentó este trabajo de intervención, 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 conformaron un taller vivencial, para dar lugar a su apropiación de los contenidos 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 “magos de las emociones” como la situación dramática que le daba sentido a las actividades, y el uso de atuendos correspondientes (gorro y varitas mágicas), cuentos y personajes con nombres alusivos a las emociones (enojonsín, alegrito, temerosita, cariñosita, tristín), mediadores (Ito el conejito y Tortuguita) y uso de términos emotivamente relacionados como los “polvos mágicos” de las diferentes emociones, cuentos y canciones; se trataba de que niños y niñas asumieran el rol de magos y magas para apropiarse de los contenidos considerados en torno a las emociones básicas: enojo, tristeza, frustración, miedo y cariño, en su identificación, expresión y estrategias de regulación.

Se diseñaron 8 sesiones de una hora cada una; las 6 primeras a partir de las necesidades inicialmente explicitadas, y las dos restantes a partir de nuevos requerimientos en los niños y niñas detectados en la aplicación de las primeras sesiones. La estructura de cada sesión contempló como elementos principales: un tema específico con un objetivo relacionado al mismo, dinámicas y actividades específicas delimitando



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

la distribución del tiempo en cada una, materiales de apoyo, personajes y guiones descriptivos. La secuencia incluía un saludo e introducción iniciales en la trama de magos y emociones, generalmente con una melodía, la alusión de lo aprendido antes como tales personajes, la disposición para las actividades de la sesión respectiva y su realización, elementos reflexivos a nivel de los niños y un cierre emotivo de la sesión alusivo a la especificidad de lo trabajado en ella. Regularmente se planeaban de dos a tres actividades por sesión, las cuales variaron en su duración de entre 20 a 30 minutos cada una, y por protocolos sanitarios ante la pandemia se utilizaron materiales personales para cada niño y niña, tales como diurex de colores, figuras de faomi, colores, tijeras, hojas, plumones, plastilina, globos, entre otros. De igual manera, se utilizaron materiales de audio, como celulares y bocinas para la reproducción de música y dispositivos para dibujar, colorear, visualizar obras de teatro, entre otras.

III. Aplicación de la estrategia de intervención

Ante los protocolos de sanidad debido a la pandemia, principalmente el distanciamiento físico, en la negociación con la institución escolar se convino en aplicar una sesión a la semana, en la parte final del horario escolar, a partir de las 11:00 a.m. En ocasiones, dado que el horario escolar concluía a las 12:30 p.m., y había la posibilidad de extender la sesión, se incluyeron actividades para fomentar el respeto hacia los demás y la integración grupal.

Se logró llevar a cabo todas las sesiones del taller; adicionalmente una reunión conclusiva con los directivos y docentes de la institución y la participación en el festejo por el día del niño.

Finalmente, mientras más nos adentramos al aula de clases observamos que se presentaban necesidades que no se habían tomado en cuenta, para ello se realizó una última sesión dedicada a cubrir esas necesidades, en la cual se presentaron actividades relacionadas a la frustración y el manejo de emociones como el enojo y tristeza.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Evaluación

Todo trabajo profesional requiere considerar la evaluación del mismo, que permita saber en qué medida se avanza en el logro de los propósitos u objetivos que se plantean en un inicio y, en ese sentido, proseguir con el trabajo ya estructurado o bien introducir las modificaciones pertinentes, incluso reformulando los mismos objetivos o estrategias del estudio o intervención. En este caso la intervención como psicólogo(a)s educativo(a)s implicó considerar, a partir de los planteamiento de la perspectiva sociocultural, una evaluación cualitativa, que implica atender de manera permanente a todo el proceso de intervención, y no sólo como productos finales al término del trabajo. Desde luego, se emiten críticas a esta forma de evaluación, considerando que los resultados tienen poca validez y confiabilidad, ya que pueden estar permeados por prejuicios y criterios subjetivos, en vez de utilizar criterios e instrumentos que permitan corroborar los resultados y sustentar la validez (Hernández, Moreno y Sánchez, 2007). Sin embargo, críticas como esta se sustentan en otra manera de concebir el desarrollo y su estudio, de tipo cuantitativo y positivista, que no se corresponde con la perspectiva sociocultural que sustenta esta intervención.

En consecuencia, la evaluación fue continua a lo largo del proceso de intervención utilizando notas de campo en cada sesión, para recolectar la información y evaluar lo que acontecía en cada momento en relación con el objetivo específico y general, así como la pertinencia de cada elemento de la estrategia planeada, capturando los testimonios de los niños participantes y de la docente, así como las observaciones de las psicólogas interventoras.

Resultados

A partir del objetivo general planteado para el trabajo y de los objetivos específicos formulados para cada sesión, se presentan los resultados obtenidos a lo largo y al final de la intervención, organizados de acuerdo a los subtemas considerados en la planeación



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

de la estrategia: identificación de emociones básicas, su reconocimiento, integración y estrategias para su manejo.

Los resultados se sustentan en testimonios de los niños ante las actividades y dinámicas, en las observaciones y evaluaciones permanentes de las coordinadoras del trabajo que se registraron a través de notas de campo, así como en los comentarios de la docente escolar del grupo de niños.

La identificación de emociones básicas fue uno de los temas principales del taller, en tanto que constituía una necesidad importante en niños y niñas de Primer Grado. Para su desarrollo se destinaron las primeras 3 sesiones, considerando las emociones básicas como la felicidad, el enojo, la tristeza, el miedo y el amor o cariño, a través de los recursos de cuentos, obras de teatro y canciones.

Dreier (1999) destaca que “el concepto de participación teoriza a los sujetos individuales como *situados siempre en contextos locales de práctica social* y, a partir de ahí, implicados en relaciones principalmente prácticas con las estructuras sociales de práctica”... “Si bien la acción, la actividad, la relación, el diálogo y el discurso humanos son realmente parte de una práctica social local, tomados en sí mismos conceptualizan aquella práctica como un intercambio sin cometido entre personas o con el ambiente”(p.31). Es así como a lo largo de las sesiones los niños y niñas lograron identificar las caras y expresiones corporales que hacían cuando se sentían con alguna de estas emociones, y aludían verbalmente, ante las coordinadoras y el grupo, a situaciones específicas de su vida cotidiana en las que las vivenciaban; el dibujo, el juego, la expresión gestual y el ejercicio oral fueron recursos útiles para la identificación y expresión de emociones.

Asimismo, un logro importante en el grupo en general fue que pudieron relacionar perfectamente las emociones básicas con lo que ocurría en su vida cotidiana e, incluso, fueron capaces de visualizar lo que ocurría a sus compañeros para recordar y aludir situaciones en las que habían experimentado también dichas emociones.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

En sus participaciones, niños y niñas fueron cada vez más capaces de emitir expresiones relacionadas con las emociones; incluso desde la primera sesión, en la que las coordinadoras se presentaron con los niños, sucedieron algunas expresiones de emociones en los niños y niñas, principalmente en alusión a la pérdida de sus familiares debido a la pandemia de COVID-19. Así, G comentó “*Me siento muy triste porque mi abuelita falleció hace poco*”. Seguido de esto los niños comenzaron a externar situaciones similares que habían vivido durante el aislamiento e, incluso, algunos comentaban estas situaciones mostrando una cara triste. Como la situación anterior, también algunos niños expresaron estar felices, así D señaló “*Me siento feliz porque estuvieron con nosotros*”. Esto ocasionó que algunos otros niños se interesaran por lo que se haría en la próxima sesión para seguir conociendo lo que sentían y les pasaba día a día.

Con la continuación de la intervención poco a poco se fue avanzando en que niños y niñas pudieran identificar y expresar lo que sentían y comprender lo que otros también sentían y expresaban.

En la segunda sesión los niños continuaron su avance en identificación y expresión de emociones; a través de la escenificación de un cuento con los personajes mediadores (Alegrito, Tristín, Temerosita, Enojonsín y Cariñosita) quienes con su nombre y presentación aludían a la emoción respectiva, los niños y las niñas identificaron al respecto e hicieron comentarios como “*qué bonitos muñecos*”, “*a mi me gusta ser como Cariñosita*”. Aquí se puede retomar lo que menciona Klimenko (2015) ya que señala la importancia de considerar materiales del mundo cotidiano, que sean atractivos y significativos para el nivel de desarrollo de los niños y niñas para así participar de una manera dinámica y emotiva. Así mismo, Loeches et al (2014) menciona que es importante que los niños y niñas entre 5 y 7 años de edad no necesitan repetir mecánicamente las reglas y normas en las instituciones, sino que debe ocurrir un proceso de apropiación, de una manera vivencial, en la cual los niños interactúen con los otros al mismo tiempo que comparten y viven sus emociones de forma divertida y



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

emotiva. Es así como estos mediadores fueron de gran ayuda para proseguir la implicación vivencial de los niños en la identificación y expresión de emociones, ya que su manejo resultó muy atractivo para ellos y ellas, hasta el grado de asumirlos como integrantes significativos del grupo. Las niñas y los niños avanzaron en su expresión de emociones al grado de solicitar consejos a las coordinadoras acerca de situaciones que transcurrían en su día a día en cuestiones relacionadas con emociones.

De esta manera, en la interacción cotidiana, ante la pregunta recurrente de ¿Cómo estás? La respuesta generalizada suele ser “bien”, aunque no represente lo que realmente uno sienta en ese momento; esto también lo empiezan a asumir los niños desde pequeños, de manera que se trabajó en las actividades para que los niños identificaran lo que realmente sentían y así lo expresaran ante la pregunta; ilustra esto el caso de J en dónde en una ocasión se notaba muy callado, así que se le preguntó cómo se sentía, a lo que respondió “bien”, así que enseguida le preguntamos “¿y cómo es bien, qué emoción sientes?” y dijo “feliz”, aunque no se notaba feliz, sino preocupado, ya que su expresión gestual y corporal indicaba una preocupación, relacionada con un conflicto en la relación con sus compañeros; esto remite a lo que señala CEDEC (2018), que las palabras sólo representan el 7% de lo que se dice, mostrándose relevantes las posturas, gestos, movimientos y acciones frente a los mensajes que compartimos con los demás. A partir de esta situación las coordinadoras decidieron implementar a lo largo de las sesiones una canción de saludo referenciando al ¿Cómo estás? en la cual los niños respondían con emociones y no como cotidianamente se responde “bien”; de esta manera se fomentaba la participación de los niños pero sobre todo la expresión de las emociones de acuerdo a como se sentían en ese momento.

En referencia a la emoción de cariño, se constató que la mayoría de los niños la había experimentado, pues mencionaban que les encantaba abrazar, incluso V se acercó a una de las coordinadoras y la abrazó, y a partir de ahí los niños querían expresar su afecto, pero debido a la observancia de los protocolos de sanidad, principalmente el distanciamiento físico ante la pandemia por COVID-19, había que impedir esas



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

expresiones afectivas a sus compañeros o compañeras, y a las coordinadoras por supuesto, incluso la profesora hacía comentarios como “*Recuerden que no podemos abrazar*”; eso fue un poco difícil para que los niños expresaran su emoción de amor o cariño; sin embargo lograron identificarla de una manera muy acertada, y utilizar otras maneras diferentes y muy personales de expresarla, algunos preferían sonreír, algunos otros preferían dar símbolos escritos o dibujos que ellos mismos elaboraban.

Para concluir con este subtema, se llevó a cabo la sesión 3 con una recapitulación, en la cual se pidió a los niños que recordaran qué se había hecho hasta ese día, algunos aludieron a los personajes mediadores de las emociones; ante la petición de expresar en un dibujo su expresión de la emoción que en ese momento tenían, D representó dos emociones a la vez, y comentó “*Es enojansio y Tristeza*”; asimismo G realizó muchas emociones a la vez, algunas caritas enojadas, tristes y felices, en otras incluso mostraba algunas que lloraban, comentó “*Yo quiero dibujar todas*”.

Se pudo observar a lo largo de estas primeras sesiones que niños y niñas se iban integrando con las coordinadoras y entre sí, además mostraban sus emociones, las decían en sus participaciones e incluso se acercaban a las coordinadoras a plantear cuestiones más personales que los hacían sentirse tristes o enojados. Calvo (1996) indica que se requiere conocer a cada uno de los niños y saber adaptarse a sus diferencias individuales, para sacar lo mejor de él, y de esta manera niños y niñas podrán expresar sus emociones libremente. Es así como a través del juego y dinámicas divertidas los niños y niñas lograron interpretar las emociones o incluso adivinarlas en algunas canciones, cuentos o dibujos, expresándolas de la forma en que a cada quien le agradaba, y logrando percibir que cada cual las expresa y las siente de diferente manera.

Lo anterior expresa también la consideración del planteamiento de Vigotsky (1978) de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero o compañera más capaz” (p.10). De acuerdo con esto, se observó durante las sesiones que los niños y niñas interactuaron más con sus iguales explicándoles algunas cosas que los otros no comprendían en relación con la identificación, reconocimiento e integración de sus emociones, e incluso niños que eran más capaces para relacionar las emociones con situaciones que ocurren cotidianamente en su vida apoyaban a los niños que tenían dificultades para desarrollar esta habilidad, comunicando lo que ellos interpretaban, dándoles ideas en cuanto las actividades que se realizaban durante las sesiones; de esta manera todos los niños y niñas se animaron a realizar actividades y juegos, y conjuntamente crearon sus propias dinámicas para divertirse, dejar volar su imaginación y sentir y expresar cada uno, de manera diferente y única, sus afectos y apoyos a las y los demás.

A partir de la cuarta sesión se comenzó con el subtema manejo de las emociones, en esta sesión se abordó el manejo del enojo, en la cual se utilizó un gorrito del enojo donde los niños tenían que aventar un papelito en el que escribieran qué era lo que les hacía enojar, o una cara que demostrara su enojo; algunos de los niños y niñas antes de lanzar su papelito al gorro mágico del enojo comentaron lo que les hacía enojar. Relacionado con el tema, D señaló *“Me enoja mucho cuando mi hermano que quita mi dinero porque no puedo comprarme las cosas que quiero”*. Así mismo C planteó *“Me molesta mucho cuando mi mamá me quita mi bicicleta y no puedo salir a jugar”*.

La mayoría de los niños y niñas comentaron que les enojaba mucho que los regañaran, les quitaran sus juguetes o que no los dejaran ver videos.

Finalmente se les preguntó a los niños ¿Qué les había parecido la actividad? algunos respondieron que les había gustado y les había servido y al preguntarles ¿Por qué? R respondió: *“Yo me sentí muy relajada con la actividad porque pude descargar todo mi enojo que tenía y al hacerlo bolita ya no lo sentí”*.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

En esta sesión se percibió que cada día los niños y niñas iban conociéndose más a ellos mismos ya que fueron asociando las emociones con su día a día así como implementando algunas técnicas para autorregular y manejar el enojo, al mismo tiempo que jugaban y se divertían, pues cada sesión se notaba su participación más referida a las emociones y qué hacían con lo que llegaban a sentir durante la semana que no veían a las coordinadoras.

En la quinta sesión se abordó la emoción de tristeza; para este tema se ocupó a Tristán (el mediador) y se utilizó una hoja con preguntas como ¿Qué te hace sentir triste?, ¿Qué canción te hace sentir triste?, ¿Qué película te hace sentir triste?, ¿Qué personaje relacionarías con la tristeza?, dibuja algo que si te pasara te pondría muy triste, y la cara que haces cuando te pones triste. Esto se logró con ayuda de las coordinadoras quienes leyeron las preguntas para que los niños realizaran un dibujo o escribieran las respuestas ya que la mayoría de los niños y niñas no sabían leer.

En esta sesión llegaron niños nuevos, L era uno de ellos que no dejaba que las coordinadoras se acercaran y dieran instrucciones, él no quería trabajar, decía cosas como:

“Yo no quiero otra clase, no me gusta trabajar ni hacer tareas, ya no quiero más matemáticas”, “Tú no me mandas”. Ante esta situación hubo cierto desconcierto por parte de las coordinadoras, ya que no se esperaba una reacción así del niño, así que se le indicó que no se realizarían trabajos ni tareas, ya que se harían actividades divertidas que le gustarían para conocer sus emociones. De esta manera se destaca lo que menciona Loeches et al (2004) acerca de que los niños de esta edad no necesitan repetir mecánicamente los contenidos, y normas de acción, sino que debe ocurrir un proceso de apropiación en el cuál a los niños realmente les interese aprender de una manera divertida y vivencial, es por eso que a lo largo de las sesiones las coordinadoras intentaron incorporar a L en las actividades, en las cuales él al principio se resistía a participar, pero progresivamente se fue incorporando con los demás niños y niñas y



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

sobre todo con las coordinadoras, pues cuando se comenzaba la sesión hacía comentarios como “*qué bueno que vinieron*” “*qué haremos hoy*”.

Al dar las instrucciones los niños comenzaron a escribir y dibujar las situaciones que los hacía ponerse tristes, fue muy sencillo para ellos reconocer en qué situaciones se sentían de esa manera, ya que comentaban cuestiones en las que se sentían con esa emoción, como:

S planteó “*Yo me puse muy triste cuando murió mi perrito*”, del mismo modo Da mencionó “*Yo, me pondría triste si mis papás fallecieran*”, S señaló “*Me pone triste estar sola*”. Y finalmente J indicó “*Me puse triste cuando me caí y me pegué en la rodilla*”.

Se observó que, para los niños que habían participado desde el principio de la intervención, ya era muy sencillo identificar sus emociones. En esta sesión, dado que se integraron niños nuevos, se llevó a cabo una comunicación de todo lo aprendido hasta el momento, considerando la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1979), de modo que los niños que estaban desde el principio de la intervención, que se consideraban más expertos en lo trabajado, compartieran con los nuevos, que eran los menos expertos, lo aprendido en todo el trabajo. Esta actividad mostró un nivel significativo de apropiación, por parte de los niños, de los contenidos abordados, pues pudieron comunicar a los demás verbalmente y a su nivel, sobre la identificación y expresión de emociones, haciéndolo de manera emotiva, pues en sus rostros se podía notar la emoción con la que lo hacían.

La sexta sesión trató del manejo de la emoción de miedo; se utilizó a un nuevo mediador, llamado Ito, el cual ayudó a que los niños se adentraran más a las actividades. Al presentarles al mediador los niños querían agarrarlo, pero se les comentó que tenía miedo y se planteó una pregunta “*¿Qué le dirían a Ito para que no tuviera miedo?*”, se observó que los niños rápidamente buscaban estrategias para el manejo del miedo, ya que no tardaban tanto en pensar y ya no se quedaban callados, algunas estrategias



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

expresadas por los niños y niñas fueron: A mencionó *“Yo lo invitaría a jugar”* J respondió *“Le daría la bienvenida”* Y finalmente Y destacó *“Yo lo saludaría”*

El miedo es una emoción compleja, ya que los niños suelen paralizarse o incluso llorar, por ello se tuvo que cuidar cómo se trataba esta emoción. Se consideró una actividad divertida en la cual los niños y las niñas tenían que realizar un paso de baile al presentar una situación que les hiciera sentir esa emoción, así como la realización de una pelota antiestrés para la relajación. Se resalta el caso de L, quien mostró un cambio significativo en esta sesión, al expresar más confianza con las coordinadoras y participar todo el tiempo, solicitando ayuda para la realización de las actividades, visualizando con curiosidad lo que realizaban sus compañeros y compañeras y mostrando mucho afecto, de manera que, como lo menciona Vygotski (1978), se guiaba de los otros niños y niñas que eran más capaces, en actitud de colaboración en la realización de las actividades. Ante la perspectiva de que implementaran esas estrategias en su vida cotidiana, al final se les planteó la pregunta *¿Qué harán de ahora en adelante para controlar sus miedos?*, R comentó algo muy acertado. *“Gracias a la pelota podré ya jamás tener miedo porque ahí voy a desquitar todos mis miedos”*.

En la séptima sesión se abordó el manejo de la frustración, ya que, muchos niños y niñas la confundían con el enojo o la tristeza; se reconoce que las emociones pueden estar relacionadas unas con otras. En la actividad se consideró un cuento de situaciones donde el personaje de “Tortuguita” se sentía desesperada por no saber cómo debía comportarse. Mientras se expresaba el cuento, aunque todos los niños estaban implicados, se resalta el caso de L, quien prestaba mucha atención (el cuento contenía situaciones similares a las que se habían vivenciado con L), de hecho, los niños emitían comentarios que lo referían: Da mencionó *“La otra vez L me tiro mi sándwich”*, asimismo R señaló *“A L lo regañan mucho porque no hace la tarea”*.

La estrategia que Tortuguita utilizaba era meterse en su caparazón y contar enfáticamente hasta diez, para que los niños y niñas lo percibieran, como estrategia para manejar la frustración. Ante la indicación de hacer un dibujo de lo que les decía el



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

cuento, los niños y niñas comenzaron a preguntar si forzosamente tenía que ser dibujo. Aquí se marcó mucho el hecho de que todos los niños utilizan diferentes métodos para expresarse y aprender, por ello se les dio nuevamente la indicación de que todos los niños debían escribir, dibujar, colorear lo que habían entendido del cuento. Me quería realizar un cuento: *“Había una vez, una princesa tímida en su castillo que tenía un amigo y les gustaba saltar mucho y saltaban juntos pero cuando él saltaba más alto, ella se ponía tímida, después saltaron juntos y regresó a su casa y ya no se sentiría así”*. Esto sucedió cuando una de las coordinadoras se acercó a preguntar qué estaban dibujando, a lo que la niña realizó un dibujo y le explicó a la coordinadora que se trataba de una historia así que se lo narró. De esta manera se pudo notar que la niña pudo identificar la emoción que sentía en ese momento y logró plasmarlo en un dibujo acompañado de un cuento.

Mientras se realizaba la actividad una niña se sintió mal y triste, así que se aprovechó esa situación para visualizar qué era lo que hacían los niños y las niñas; sin indicaciones se acercaron a ella y comenzaron a decirle frases para que ella pudiera controlar su emoción como *“No te preocupes, a todos nos pasa”* *“Esperamos que te sientas mejor”* *“Estaremos aquí por si quieres jugar con nosotros después”*; mientras los niños mencionaban estas frases realizaban un círculo rodeando a ella para que se sintiera mejor y supiera que todos y todas estaban con ella. Seguido de esto se realizaron otras actividades de relajación; una implicaba que los niños se imaginaran como globos que se inflaban y desinflaban, para ilustrar y ejercitar la inhalación y exhalación ante las situaciones que los hiciera sentir la emoción, y en otra se tenían que poner tiesos y flojos; los niños comentaban al respecto, Di expresó: *“Cuando me pongo tieso me duelen todos mis huesitos, pero cuando me pongo flojo me relajo mucho”* -Di Se percibió que los niños empezaron a comprender en qué situaciones se sentían relajados o frustrados, y apropiarse de las estrategias consideradas para manejo de la frustración, por resultarles atractivas e interesantes, implicándose emotivamente en ejercitarlas.



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Al final, el cierre de la intervención implicó una retroalimentación de todo lo que se trabajó en el taller. Se mostraron todos los trabajos realizados por ellos, preguntándoles *¿Recuerdan que hicimos durante el taller?* En la tabla 1 se expresan los testimonios de los niños y niñas al respecto.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos ante la pregunta *¿Recuerdan que hicimos durante el taller?*

Estudiante	Respuestas
R	<i>Utilizamos el gorrito del enojo para vaciar nuestros enojos</i>
Da	<i>Jugamos el stop de las emociones con emociones nuevas</i>
L	<i>Hicimos una pelota para vaciar nuestro enojo y desesperación</i>
Di	<i>Vimos el teatro con los títeres Enojónsín, Triste, Amorosita, Espantadisa y Alegría, y eran las emociones de enojo, tristeza, amor, temor y felicidad</i>

Fuente: Elaboración propia

Hubo un avance significativo en los niños, sobre todo en los que participaron de inicio a fin del taller; se resalta el caso de L, quien se integró a la mitad del trabajo con resistencia a participar y mostrando mucho enojo, pero logró avanzar demasiado rápido en identificar y empezar a manejar sus emociones, al grado que al final había menos quejas de los compañeros y se integraba más con ellos. En general, todos los niños comenzaron a utilizar las estrategias ejercitadas para manejar sus emociones, pues hacían mención de ello. Un caso es el de S quien señaló *“Ayer estaba enojada, pero gracias a la pelotita, pude estar feliz, gracias a ustedes”*.

Tuvo un gran impacto y fue muy significativa la trama “Los Magos de las Emociones”, para imprimir vivencialidad al trabajo, a la que se vincularon actividades,



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

dinámicas y mediadores pertinentes a la temática (Tristín, Enojónsín, Cariñosita, Alegrito, Temerosita, Ito y Tortuguita) que resultaron atractivos para los niños y niñas, en su implicación emotiva en la identificación, expresión y manejo inicial de emociones, y en la inducción a su observancia en sus interacciones diarias, en donde el que algunos niños comentaran a las coordinadoras situaciones de su cotidianidad, a modo de esperar algún consejo, fue un indicador importante al respecto.

En general, los resultados dan cuenta de un avance importante en el logro del objetivo general de la intervención, pues se pudo observar, al final del trabajo, que los niños y las niñas lograron identificar y reconocer las emociones básicas en las actividades dinámicas que se trabajaron, así como ejercitar y comprender algunas estrategias para el manejo de algunas de ellas, además de empezar a asumir una integración como grupo; sin embargo, los tiempos cortos de la intervención, la aplicación muy espaciada y la incorporación de algunos niños en distintos momentos del taller, interfirieron para obtener mayores avances en los niños y niñas.

Conclusiones

Desde hace tiempo se ha criticado el sesgo en los programas escolares, al conceder más importancia o exclusividad a las cuestiones propiamente académicas, e ignorar o relegar a segundo término las de índole socioemocional; sin embargo, ha sido la situación de pandemia la que ha evidenciado fuertemente la enorme importancia de esta esfera ignorada del desarrollo, ante su afectación por tales condiciones, y la necesidad de atenderlas; este ha sido el contexto y la razón de ser de esta intervención psicológica con los escolares más pequeños, en la identificación y expresión de emociones, para empezar a afrontar las afectaciones en su desarrollo socioemocional; es decir, en su origen la intervención se ubicó en el nivel de solución de problemas. Sin embargo, a pesar de las limitaciones por tiempos cortos, espaciamiento de los momentos de aplicación e incorporación de algunos niños en distintos momentos de la aplicación, se



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

logró avanzar en la promoción del desarrollo para afrontar situaciones a futuro por los niños, es decir, se incidió en el nivel preventivo.

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo humano no sucede como sumatoria de los procesos cognitivos (pensamiento, abstracción, reflexión, etc.), más los afectivos (empatía, autoestima, actitudes, expresión y control de emociones, etc.) y las cuestiones comportamentales, sino como interrelación dinámica de todos, como unidad indisoluble entre pensamiento-emoción-acción. Esto implica que la cuestión socioemocional no debe estar separada de lo propiamente académico (lo cognitivo y comportamental) sino inmiscuido en todas las actividades y programas escolares, y por lo tanto, la intervención de los psicólogos en el desarrollo de los escolares, requiere un trabajo de colaboración permanentes con los docentes. En apoyo a este planteamiento Wentzel y Asher 1995 han afirmado que las habilidades emocionales y sociales en los niños se relacionan con su rendimiento académico temprano, mostrando que los niños tienen dificultades para prestar atención, seguir instrucciones, llevarse bien con los demás y controlar las emociones negativas de enojo y angustia. En el caso de muchos niños, el logro académico durante los primeros dos o tres años de formación escolar parece tener fundamento en una base sólida de sus habilidades emocionales y sociales. De esta manera se concluye que el desarrollo humano debe ser integral y no segmentado o sesgado a lo académico.

Es importante tomar en cuenta que para lograr una apropiación del conocimiento es fundamental que los niños y niñas se vean motivados por las dinámicas empleadas en el aula, de modo que se genere emotividad que impulse a la acción. Esta es la clave de considerar a las emociones como parte del aprendizaje, por lo cual la educación emocional se constituye, por derecho propio, en una necesidad que va más allá del ámbito escolar.

En consecuencia, se requiere un desarrollo socioemocional en el hogar con los padres y la familia, ya que es el primer contacto que los niños tienen en su vida; los padres deberían también formarse para fomentar actitudes y valores que ayuden a



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

construir aprendizajes significativos en los niños y las niñas, y a desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan manejar sus emociones ante situaciones complejas que se pudieran presentar a lo largo de sus vidas (Edupadres, 2022). De esta manera, la sociedad en su conjunto y, particularmente, el sistema educativo, deberían tomar consciencia de la importancia de incluir, como parte imprescindible del proceso de formación de los individuos, la cuestión emocional.

Para que el aprendizaje fuera significativo se emplearon distintas estrategias vivenciales como las actividades lúdicas, dinámicas atractivas para los niños y niñas como la presentación de obras de teatro, cuentos, dibujos, manualidades y la música infantil fueron el soporte de las actividades realizadas en cada sesión del taller, pues de esta manera los niños y niñas se apropiaron de los contenidos y los recursos que se empleaban; fue así como esto ayudó a la integración y la participación de los niños y niñas, ya que siempre realizaban las actividades con emoción y entusiasmo tal como lo menciona Hervas (2008) quien ha expuesto que el juego y las actividades atractivas se presenta como una herramienta no sólo atractiva y entretenida para los niños, sino que también favorece y estimula cualidades morales. De esta manera se empezó una orientación hacia la superación de las prácticas memorísticas y de repetición de información que se dirigen a reproducir los contenidos y contemplando solamente la parte cognitiva.

Referencias

Ángeles, M., Hornillo, I., García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones una aproximación sociocultural, *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 7(2), 28-44.

<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002.pdf>

Aresté, J. (2015). Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar. [Trabajo de grado] Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3212>



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Baquero, M. (2021). Las emociones políticas. *Sistemas*, (158), 92-102. Recuperado de <https://sistemas.acis.org.co/index.php/sistemas/article/view/145>

Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. *Psicología científica*, 2(1). Recuperado de <https://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion/>

Calderón, M. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones*. Manual de Educación Emocional. Coordinación Comunicativa y Cultural Centroamericana.

Recuperado de: <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/50976>

Calvo, G.(1996). *Nuevas formas de enseñar y aprender*. Santiago: UPN. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Calvo-Nuevas-Formas.pdf>

Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria* (tesis doctoral). Universidad Barcelona, España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_PRIMERA_PARTE.pdf

CEDEC. (2018, 06 de marzo). *El lenguaje juega un papel clave en la comunicación*. <https://cedec-group.com/es/blog/lenguaje-corporal-juega-papel-clave-comunicacion>

Cuevas, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228. http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Revista de Psicología Social*. 3 (1) 30-51. Ed Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Profesionales.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 1(5), 77-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

- Edupadres. (Productor). (2022). Educación a padres contemporáneos, dilemas y alternativas de crianza [video en Facebook]. De <https://www.facebook.com/groups/522267128831854/permalink/683562179369014/>
- Ekman, P. (1972). Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions. In Cole, J. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-282). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16 (1), 81-94.
- Hervas, E. (2008). Importancia del juego en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 45(13), 2-13. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/ESTHER_HERVAS_1.pdf
- Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. M. y Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de Psicología*, 2(20), 241-259
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27371>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1(1), 16,37.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf>
- Torrance, E. (1992). *La enseñanza creativa produce efectos específicos*. Teorías y Prácticas sobre creatividad y calidad. La Habana: Editorial Academia.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Klimenco, O. (2015). Educar para la creatividad: Un imperativo contemporáneo. *ResearchGate*, 4 (2), 1-25.
https://www.researchgate.net/publication/309417437_Educar_para_la_creatividad_un_imperativo_contemporaneo



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

Rebollo Catalán, M. Á., Hornillo Gómez, I., & García Pérez, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. Teoría de la educación. *Educación y cultura en la sociedad de la información*, 2 (7), 28-48. <http://www.redalyc.org> › pdf.

Rogero, A. (2020). *Atención al desarrollo emocional en la educación infantil: descubriendo y gestionando las emociones en el aula* [Tesis de Magisterio en educación infantil]. Facultad de Educación, Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/18910>

Vygotski, L.S. (Cole, M.).(1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

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

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 756-763. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1995-38956-001>

Recibido: 30/11/2022. Acepto: 15/12/2022. 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,

Email: cuevasjim@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6155-3547

País: México



Revista Educação e Humanidades e-ISSN 2675-410X

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.

Email: marianct9@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8151-5510.

País: México

Guadalupe Jimena Cardoso Fuentes: Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

E_mail: jimencardoso16@gmail.com

País: México

Jocelin Alejandra Correa Lira: Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM.

E_mail: 317172229@iztacala.unam.mx

País: México