



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

Volume IV, número 2, Jul-Dez, 2023, pág. 265-285

Reconocimiento y expresión de emociones en la interacción comunicativa en segundo grado de primaria

Recognition and expression of emotions in communicative interaction in second grade schoolchildren

Adrián Cuevas Jiménez

María Antonieta Covarrubias Terán

Maricruz Albarrán Herrera

Dafne Scarleth Santillán Segura

Resumen

En este trabajo se expone la intervención psicológica realizada en una escuela primaria de México, con escolares de segundo grado sobre su desarrollo socioemocional, ante la afectación al respecto por la pandemia de COVID-19. El objetivo fue que los niños y las niñas se formaran en el reconocimiento y expresión de sus emociones y desarrollaran la comunicación con los demás. La base teórico-metodológica fue la perspectiva sociocultural de la psicología, desde la cual se diseñó un taller vivencial para la apropiación de los contenidos por los participantes y una evaluación cualitativa del proceso. Los resultados dan cuenta de avances importantes en el nivel de apropiación de los recursos por los niños y niñas, que fue de utilidad para que empezaran a asumirlos en sus interacciones sociales. Se concluye que la estrategia vivencial fue pertinente al sustento sociocultural de la intervención para el avance obtenido, y que la esfera socioemocional, cuya importancia evidenció la pandemia, requiere desarrollarse a lo largo de todas las actividades escolares, en interrelación con lo cognitivo-académico, porque el desarrollo es integral y no segmentado.

Palabras clave: educación socioemocional, identificación y expresión de emociones, formación de valores, educación primaria, taller vivencial.

Abstract

This paper exposes the psychological intervention carried out in an elementary school in México, with second grade students on their socio-emotional development, given the impact in this regard by the COVID-19 pandemic. The objective was that the boys and girls to be trained in the recognition and expression of their emotions and to develop communication with others. The theoretical-methodological basis was the sociocultural perspective of psychology, from which an experiential workshop was designed for the appropriation of the contents by the participants and a qualitative evaluation of the



UFAM

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

process. The results reveal important advances in the level of appropriation of resources by boys and girls, which was useful for them to begin to assume them in their social interactions. It is concluded that the experiential strategy was relevant to sociocultural support of the intervention for the progress obtained, and that socio-emotional sphere, whose importance was evidenced by the pandemic, requires development throughout all school activities, in interrelation with the cognitive-academic, because the development is integral and not segmented.

Keywords: socioemotional education, identification and expression of emotions, formation of values, primary education, experiential workshop.

Introducción

Las emociones son parte fundamental del desarrollo de cada persona, por lo que es importante conocerlas, identificarlas y empezar a controlarlas desde una temprana edad, para poder lograr una convivencia sana y un desarrollo socioemocional apropiado. Según Gallardo (2007), las emociones se comprenden meramente como cambios fisiológicos que se presentan en diferentes situaciones a las que se enfrentan las personas. Asimismo, plantea que las emociones no se caracterizan por ser únicamente individuales, sino que la mayor parte de las emociones que experimentamos y expresamos son consecuencia de las relaciones que establecemos con las personas que nos rodean, es decir, con nuestras familias, amigos, maestros y demás. Cada una de las personas que conforman nuestro núcleo social son portadoras de emociones que también desarrollan.

Existen diferentes argumentaciones y teorías en relación a la clasificación de las emociones y para ello se han utilizado instrumentos y métodos como cuestionarios, diferencial semántico, entrevistas, análisis clúster, análisis factorial, escalas multidimensionales, etc., que han formulado propuestas para clasificarlas, y aunque ninguna clasificación ha sido aceptada como la más apropiada, se plantean varios criterios al respecto. Gutiérrez (2009) explica que la categorización más común en emociones es de acuerdo a su valencia. Mientras que Bisquerra (2009), clasifica las emociones en negativas, positivas y ambiguas.



UFAM

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

Para este autor las emociones negativas son aquellas que implican una valoración desfavorable en relación a los objetivos y al bienestar. Se experimentan ante situaciones que se evalúan amenazantes o como obstáculo para las propias metas y nos demandan movilización urgente para afrontarlas.

Considera como emociones positivas aquellas que implican una valoración favorable en relación a los objetivos y el bienestar. Se experimentan ante situaciones que se evalúan como un avance hacia los objetivos y deseos personales; son agradables y proporcionan placer y bienestar.

Sobre las emociones ambiguas, considera que su estatus es equívoco e incluye a las emociones estéticas, la sorpresa y la compasión. Su ambigüedad consiste en que pueden ser negativas o positivas dependiendo del contexto, y que, asimismo, son breves en temporalidad como las positivas, pero requieren, al igual que las negativas, la movilización de energía urgente para su afrontamiento. También son llamadas neutras, problemáticas o borderline.

También se ha recurrido a la diferenciación de las emociones utilizando colores, considerando que las emociones primarias puedan ser ubicadas en un círculo con emociones similares en colores adyacentes y emociones distintas en opuestos. En ese círculo cromático Plutchik (2001), propuso que al mezclarse los colores primarios se expresan distintos matices de emociones secundarias. Años más tarde este autor extendió su modelo a la tercera dimensión donde, además de representar la familia de colores, representó la intensidad de éstos; esta idea del círculo cromático se retomó, de manera simplificada para comprensión de los escolares, en este trabajo de intervención.

Sobre la importancia de las emociones en el desarrollo de los niños, para Bronson (2000) la etapa escolar es una época de gran relevancia, ya que los avances en todas las áreas, pero en especial en las áreas socioemocionales, son muy significativos, pues los niños están inmersos en relaciones sociales y situaciones reflexivas, y el contexto es propicio para un creciente desarrollo de la empatía. Sin embargo, también ocurre el surgimiento de problemas para aprender a identificar o controlar emociones intensas,



UFAM

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

circunstancias ante las cuales los docentes se han visto en la necesidad de promover la autorregulación en los niños, la cual se vincula con el control de las emociones, principalmente del estrés y del impulso, que permita pensar antes de actuar y enfocar la atención en una tarea o actividad determinada. Estas situaciones requieren de la habilidad para controlar los impulsos y/o alguna conducta y la capacidad de comenzar una nueva acción; Villanueva, Vega, & Poncelis (2011) explican lo anterior como capacidades de interacción social (autorregulación emocional) y de pensamiento (autorregulación cognitiva).

Sobre esta misma línea, Burrola, Burrola & Viramontes (2016), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de responder a la interrogante sobre ¿Cómo implementar la inteligencia emocional en el aula para favorecer la integración grupal? Trabajaron con niños de entre 7 y 8 años, mediante observaciones registradas en el diario de campo enfatizando las relaciones sociales de los alumnos, y cuestionarios aplicados a los padres. Los resultados obtenidos dieron cuenta que pocos padres muestran preocupación por el desarrollo emocional de sus hijos; mediante la observación se percataron de la existencia de subgrupos que no se mezclan entre sí, provocando una separación interna entre los alumnos, y como consecuencia una interferencia en las actividades grupales y en equipo, entre otras cuestiones por el temor a exponer sus emociones y recibir críticas, aunque señalan que con el paso del tiempo los alumnos lograron superar dichas situaciones. Finalmente, los autores concluyeron que la inteligencia emocional debía ser trabajada en conjunto con los padres de familia, pues aquellos alumnos que logran una buena relación afectiva en casa serán capaces de relacionarse de manera favorable con los demás y, asimismo, fomentar su confianza y el respeto hacia sus compañeros; consideran también relevante el vínculo y la comunicación entre docentes y estudiantes.

Respecto a lo anterior, Gallardo (2007) señala que también es importante una relación afectiva maestro(a)-alumno(a), de manera dialogal, donde el maestro o maestra haga sentir al niño o niña el placer por la comunicación y el diálogo interactivo. Estas dos vías son clave para que haya



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

una correcta expresión de las emociones; mediante la comunicación los niños pueden adquirir nuevas habilidades que les servirán en el futuro.

En ese sentido, en la medida en que los niños y las niñas logren establecer un diálogo, tanto con compañeros y maestros como con familiares, podrán avanzar en la expresión de sus emociones. Asimismo, para tener una buena comunicación se pueden implementar diversas actividades en los niños y las niñas, con la finalidad de que desarrollen y exploten sus capacidades de expresión oral.

La familia es muy importante en el desarrollo de la expresión oral, de hecho es el primer escenario en que ocurre. Martínez et al. (2015) así lo plantean al encontrar un incremento de lenguaje en los niños a través de la narrativa de cuentos, pero que tuvo que ver con la participación de los padres, a partir de una sensibilización con ellos para que se mantuvieran cercanos a los objetivos de la investigación.

Otra cuestión muy relacionada con la formación de la convivencia y el diálogo de los niños y las niñas en el aula, es la referente a los valores, ya que éstos están presentes en las relaciones de todos los ámbitos de participación: familiares, escolares, sociales, etc. Pestaña (2004), recopilando a varios autores en diferentes perspectivas, plantea que los valores se conforman por la ética y la estética o bien, por lo bueno y lo malo, orientando el comportamiento del ser humano en función a su realización como persona en la sociedad. La autora especifica que:

“...la asignación de valor proviene del estado de ánimo, es decir, un objeto es valioso si nos despierta un buen estado de ánimo o está de acuerdo con nuestras creencias. Ahora bien, todas estas expresiones por la vía del subjetivismo pueden ser objeto de asignación de valor por un individuo o por un grupo” (Pestaña, 2004 p.5).

La formación de valores tiene mucha importancia para los niños y las niñas dentro de los contextos en los que se desarrollan; es fundamental en el contexto escolar ya que, de acuerdo a Gutiérrez, Sáenz y Urita (2017), dentro de la educación básica, se busca que los niños y las niñas cumplan con un



UFAM

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

perfil de egreso que les permita desarrollarse plenamente en la sociedad. Estos autores llevaron a cabo una investigación con docentes y padres de familia, a través de encuestas, para conocer el significado que tenían en torno a los valores; encontraron que se atribuye más importancia al valor del respeto, al considerar que éste funge como un valor que dirige a los demás; de igual manera expresaron que los valores no sólo deben promoverse de forma oral, sino a través de su observancia en las relaciones diarias, debiendo trabajarse tanto en la familia como en la escuela, lo que implica un vínculo permanente entre padres y docentes.

Con respecto a estrategias para el desarrollo, Núñez y Vela (2011) realizaron un estudio para evaluar la comunicación en los niños y las niñas, utilizando un teatrino, donde ellos y ellas participaron eligiendo a sus personajes desde sus intereses individuales y colectivos, así como una búsqueda literaria sobre los mismos y la realización de un diálogo final para su exposición oral al respecto. Los autores concluyeron que el títere es un recurso fundamental para construir la voz del niño; propicia una interacción didáctica que incorpora diversas actividades significativas, orientadas desde el hablar para hacerse entender, hablar para saber y para aprender, además de que es una herramienta que ayuda en la construcción de la seguridad social desde la primera infancia.

También se plantea utilizar actividades lúdicas, representaciones de teatro guiñol y la narrativa de cuentos para facilitar a los niños y las niñas la adquisición de habilidades de comunicación y expresión.

Nicolau (1995) llevó a cabo un estudio aplicado en niños y niñas para conocer la manera en la que ellos y ellas dirigen los distintos tipos de diálogo y en qué situaciones se presentan éstos, para desarrollar una conciencia emocional la cual es considerada como la capacidad de identificar y etiquetar emociones propias y de otros. Considera que facilitando el desarrollo de ésta se puede favorecer el nivel de desarrollo de funciones ejecutivas y emocionales que sirven al menor en su interacción social.



UFAM

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

En la actualidad el desarrollo del niño y la niña se ha visto afectado, particularmente en cuestiones emocionales, por la situación de pandemia por COVID-19, principalmente por el aislamiento que fue necesario implementar, como una medida para afrontar los contagios.

Erades y Morales (2020), estudiaron el impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños y niñas españoles, desde una investigación con sus padres y madres; se trató de 113 adultos entre 27 y 52 años que, a través de encuestas online, se les preguntó sobre aspectos emocionales, problemas de sueño, realización de ejercicio, horarios de rutinas establecidos y tiempo que niños y niñas pasaban frente a alguna pantalla. Encontraron que en todos los niños y niñas al menos una de las variables relacionadas con las emociones, cuestiones de sueño y de conducta se vieron alteradas, siendo las reacciones emocionales con mayor incremento. En cuanto a las rutinas de los niños y las niñas, se obtuvo que el 39.9% no realizaba ninguna actividad física y el 83% utilizaba algún dispositivo electrónico más de 1 hora al día. De igual manera, se encontró que el 69.9% de los participantes tuvieron un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas; dentro de estas reacciones, los porcentajes arrojaron que 28.6% dejaban tareas sin terminar, 28.6% mostraron irritabilidad, 24.1% tuvieron dificultad para concentrarse, el 24% mostró desinterés y el 23.2% se mostraron desanimados. Al preguntarles también en torno a las medidas de prevención que implementaron y a la gravedad que consideraban de la situación de pandemia, los padres y madres reportaron su estrés ante esas situaciones, que a la vez influía en el comportamiento de los niños y las niñas. Sin embargo, las autoras destacan más la relación entre la actividad física y la situación emocional, ya que, si bien el estrés de los padres y madres suma a factores que alteran a sus hijos e hijas, el ser sedentarios y pasar la mayor parte de su tiempo frente a las pantallas, provoca efectos negativos en su salud emocional.

El presente trabajo de intervención psicológica se llevó a cabo en condiciones de pandemia por COVID-19, con escolares de segundo grado de primaria durante el regreso de la escuela a las actividades presenciales. En el



UFAM

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

contexto de esas condiciones los niños y las niñas necesitaban atención, principalmente, en cuestiones socioemocionales, de modo que se planteó como objetivo que ellos y ellas se formaran en el reconocimiento y expresión de emociones, así como en la interacción comunicativa con los demás.

Metodología

Contextualización de la intervención

La intervención se llevó a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en el municipio de Tlalnepantla de Baz, Estado de México; la población de esta demarcación se sitúa en un sector de nivel socioeconómico medio. La escuela atendía a los alumnos, antes de la pandemia por COVID-19, dentro de un horario de 8 a.m. a 4 p.m., en su estatus de escuela de tiempo completo; sin embargo, por el confinamiento como medida sanitaria ante esta pandemia, la Secretaría de Educación Pública en México suspendió las clases presenciales y comenzaron a realizarse en línea desde marzo de 2020. Después de un tiempo, ante la mejoría de las condiciones de salud en el país, el sector educativo comenzó con un paulatino regreso a clases presenciales en agosto de 2021, en horario de 8 a.m. a 12.30 p.m. y con la observancia puntual de protocolos de sanidad como la sana distancia y la desinfección constante de personal, aulas y material. Además, como medida extra ante el regreso a la presencialidad se optó por distribuir la asistencia semanal de los grupos en días alternos para mantener el distanciamiento físico.

La escuela está constituida aproximadamente por una matrícula de 237 alumnos distribuidos en 11 grupos, dos por cada grado escolar a excepción de primero donde se cuenta sólo con un grupo, y con una rango de 14 a 26 alumnos por grupo. Un equipo docente de 14 profesores, una directora y 2 personas de intendencia. Estructuralmente la escuela cuenta con 2 patios, uno principal y el otro más pequeño adaptado con bancas, así como áreas verdes con pequeños juegos para los alumnos, una cancha de basquetbol y 2 edificios de dos plantas cada uno donde se encuentran distribuidas las aulas para cada grado; asimismo, un edificio de una sola planta donde se encuentra la



UFAM

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

dirección, un aula de usos múltiples y la habitación del conserje. También, la escuela cuenta con un comedor donde los niños y las niñas recibían desayuno y comida en su horario de tiempo completo, el cual durante la intervención se encontraba suspendido por las condiciones de pandemia.

Población

El trabajo de intervención se llevó a cabo en un grupo de segundo grado, conformado por 16 alumnos (7 niños y 9 niñas), entre 7 y 8 años de edad.

Procedimiento

La intervención se organizó en tres principales fases que a continuación se desarrollan.

I Detección de necesidades

La detección de necesidades es una actividad profesional que implica la delimitación inicial del campo específico de la realidad sobre el cual se realizará el estudio o intervención; en este caso, como intervención de psicólogos en la educación primaria, implicó conocer cuáles eran las necesidades de los escolares de este nivel en las que se requería intervenir durante el reinicio de las actividades presenciales en la escuela, después de más de un año de aislamiento por la pandemia de COVID-19 y las actividades escolares a distancia.

Los protocolos de sanidad establecidos en las escuelas limitaron la presencia de los psicólogos en la institución, por lo cual no se pudieron llevar a cabo de manera directa estrategias para la detección de 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 la comunicación, dificultades socioemocionales, en concreto la expresión de emociones. En el caso particular de los alumnos de segundo grado, las necesidades estuvieron referidas, en un principio, a la identificación y expresión de emociones y a la comunicación, pero una vez iniciada la intervención se



UFAM

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

consideró necesario incluir también la formación de valores, ante señalamientos de la docente a cargo de situaciones de conflicto entre niños y niñas en el salón de clases.

II Planeación de la intervención

Se concibe la planeación como aquel método que lleva a la estructuración puntual de la intervención que se plantea llevar a cabo. En el caso de esta intervención psicológica, implicó que, a partir de las necesidades detectadas, se diseñara la estrategia para atenderlas en los escolares, contemplando elementos importantes de estructuración, como la jerarquización de subtemas, la formulación de objetivos o metas, la consideración de dinámicas y actividades atractivas para los alumnos, así como la distribución del tiempo y los procedimientos de actuación.

En la negociación con la institución escolar se llegó al acuerdo de llevar a cabo la intervención de manera presencial, teniendo presentes en todo momento los protocolos de sanidad, como el distanciamiento físico y la constante desinfección de los materiales.

Con base en este acuerdo y en las necesidades explicitadas de segundo grado, se delimitaron los siguientes subtemas a considerar en la estructuración de sesiones:

- Identificación de emociones
- Expresión de emociones
- Habilidades de comunicación
- Valores

En esta dirección la estrategia implicó considerar el uso de un semáforo de emociones, escenografías que ayudaron en la ambientación y títeres como mediadores para ejemplificar los contenidos de la sesión. Estos elementos en conjunto dieron un sentido a las actividades para guiar a los niños y las niñas en la apropiación de contenidos considerados en torno a las emociones, comunicación y valores.

Se diseñaron ocho sesiones de una hora cada una; las seis primeras a partir de las necesidades inicialmente explicitadas y las dos sesiones siguientes



UFAM

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

en la necesidad adicionada de formación de valores. La estructura de cada sesión contempló como elementos principales: un tema específico con un objetivo relacionado al mismo, dinámicas y actividades específicas delimitando la distribución del tiempo en cada una, materiales de apoyo, personajes y guiones descriptivos.

La secuencia en cada sesión incluía un saludo inicial, después coordinadoras y alumnos comenzaban con el acondicionamiento del espacio de trabajo, se continuaba con activación física y/o mental y la recapitulación de las sesiones anteriores, para luego iniciar las actividades correspondientes a la sesión respectiva; se planearon de dos a tres actividades por cada sesión, con una duración variable de quince a treinta minutos cada una; asimismo, por protocolos sanitarios ante la pandemia se utilizaron materiales personales para cada niño y niña, tales como pinceles, colores, impresiones y demás material didáctico, y como materiales de apoyo audios, celulares y bocinas para la reproducción de música y dispositivos para visualizar cortometrajes y/o videos que acompañaron el desarrollo de las actividades. Finalmente cada sesión tenía un cierre emotivo y alguna reflexión al nivel de los niños y las niñas, alusivos al contenido abordado.

III. Intervención

Debido a la observancia del protocolo de sanidad por la pandemia de COVID-19, principalmente el distanciamiento físico, las sesiones se llevaron a cabo, en convenio con la institución, una vez a la semana, en el horario escolar de 11:00 a.m. a 12:00 p.m.; sin embargo, era posible extenderse hasta las 12:30 pm., que concluía el horario escolar, cuando la sesión lo ameritaba o para cuestiones extra que resultaban de interés atender, para coordinadoras, niños y niñas.

Evaluación

La evaluación es otra actividad de todo profesional, que se refiere a la manera de saber qué tanto se avanza en el logro de las expectativas u objetivos iniciales del estudio o intervención; esta actividad es fundamental para decidir si finaliza el trabajo, si continúa con la estructuración ya



UFAM

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

establecida o es necesario introducir modificaciones. En este caso de intervención como psicólogas educativas implicó considerar, a partir de los planteamientos de la perspectiva sociocultural, una evaluación cualitativa, que plantea atender de manera constante todo el proceso de intervención, y no sólo como productos finales al término del trabajo. En consecuencia, la evaluación del trabajo de intervención fue continua, utilizando notas de campo de 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 y niñas participantes, de la docente, así como las observaciones de las psicólogas interventoras.

Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos, con base en los objetivos general y específicos formulados para llevar a cabo la intervención; su presentación está organizada con base en los subtemas que se tuvieron en cuenta en las fases de planeación y aplicación; además, se sustentan en las observaciones continuas de las coordinadoras a lo largo de la aplicación, en los testimonios y expresiones de niños y niñas participantes así como en las percepciones de otros actores.

I Identificación de emociones.

Se entiende por identificación de emociones la acción de reconocer en uno mismo y en los demás, las distintas formas en que la persona se siente ante las distintas circunstancias que vive a través de actividades y diversas estrategias.

Este subtema se trabajó utilizando los recursos del semáforo de las emociones y situaciones alusivas a éstas, tales como la alegría, tristeza, enojo, desagrado y miedo. Para introducir al tema, se planteó la pregunta introductoria de participación ¿Qué son las emociones?, a lo que una alumna D respondió, *Es algo que tu cuerpo produce cada que, si estás feliz te produce una sonrisa, si estás enojado, cara de enojado;* dando pie a que sus demás compañeros



UFAM

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

participaran y comentaran lo que para ellos y ellas significaban las emociones; se rescata la participación del alumno S quien comentó que las emociones son *lo que tu cuerpo te ayuda a estar en situaciones de miedo y así.*

Al respecto fue muy significativo lo que indican los alumnos, pues aunque aún no podían elaborar un concepto formal, con sus participaciones dejaron claro que ese no era un tema nuevo para ellos y ellas, e incluso lo relacionaron a un sentir físico. Esto es acorde con Areste (2015), quien comenta que niños y niñas comienzan a experimentar su vida emocional desde el momento en que se encuentran dentro del vientre de la madre, asimismo, que la manera de expresión de los niños puede ser percibida a través de sus conductas cuando no suelen expresarlas oralmente, de ahí la importancia de que los adultos puedan proporcionarles herramientas para que puedan analizar y regular las emociones que experimentan.

En esta parte se utilizó como apoyo un semáforo de emociones; la dinámica consistió en asignar un color a cada emoción (alegría-amarillo, enojo-rojo, tristeza-azul, miedo-morado, desagrado-verde). Posteriormente se les asignaron tarjetas con los mismos colores del semáforo a cada niño y niña, con la finalidad de que los utilizaran para representar las emociones con las que ellos y ellas se identificaran en las situaciones narradas. Se plantearon situaciones cotidianas en el contexto escolar, familiar y social en donde se ejemplificaron momentos en los que se experimentaba alguna de las emociones incluidas en el semáforo; por lo tanto, los niños y las niñas con las tarjetas asignadas, compartieron con qué emociones se sentían identificados e identificaban en cada situación.

A lo largo de estas actividades se obtuvieron resultados positivos en la mayoría de los niños y las niñas, ya que lograron apropiarse de los recursos presentados para utilizarlos en la identificación de sus emociones. Ante las preguntas realizadas sobre cómo es que ellos y ellas se sentirían si estuvieran en esa situación, compartieron algunas frases en donde relataban su sentir, incluso algunos expresaron que dichas situaciones ya las habían vivido. Lo mismo sucedió cuando se les preguntó en qué situaciones ellos y ellas sentían



UFAM

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

o habían sentido las emociones expuestas en el semáforo, a lo que algunos alumnos respondieron:

Alumna D: *desagrado cuando algo no te gusta.*

Alumno E: *cuando estás enojado pierdes el control.*

Alumno D: *cuando no ves a nadie en tu casa (Haciendo alusión a la emoción de tristeza).*

Estos son algunos de los relatos expuestos por los alumnos durante la ejecución de la actividad, y se corresponde con la teoría de Plutchik, (2001) respecto a la relación de un círculo cromático y la identificación de emociones; los resultados muestran que fue posible llevar a cabo dicha relación de forma positiva en la mayor parte del alumnado, ya que en una actividad final para reforzar lo aprendido en ésta, fue posible observar que gran parte de los niños y las niñas lograron colorear sin mayor dificultad los dibujos de acuerdo a las emociones que se encontraban en el semáforo, aunque hubo alumnos a quienes se les dificultó señalar cada emoción con el color correspondiente, pero esto se debió a la confusión entre los colores asignados en el semáforo, ya que al preguntarles sobre la emoción que ellos o ellas estaban considerando que sentía la persona ilustrada, respondieron correctamente sobre la emoción experimentada.

II Expresión de emociones

La expresión de emociones es una declaración para dar a entender o explicar un sentimiento o idea a través de un gesto, movimiento, habla o alguna cuestión artística, por ejemplo, la música, el baile, dibujos etc.

El trabajo relacionado con la expresión de emociones implicó también el uso de diferentes recursos para que los niños y niñas vivenciaran los temas abordados y lograran apropiarse de los contenidos; se elaboró un títere con la funcionalidad de representar con su imagen las consecuencias de no expresar todas las emociones, y al reverso, ejemplificando la diversidad de emociones que puede sentir una persona; fue el mediador utilizado en esta parte de la aplicación, el cual tuvo buena aceptación por parte de los niños y las niñas, al igual que un juego empleado para lograr la identificación de emociones. La



UFAM

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

pertinencia de estos recursos se corresponde con lo planteado por Núñez y Vela (2011), quienes consideran la utilización de un títere como recurso fundamental para construir la voz del niño y la niña, ya que propicia una interacción didáctica que incorpora diversas actividades significativas, orientadas desde el hablar para hacerse entender.

Se utilizó también una dinámica de búsqueda del tesoro acompañada de sopas de letras con las cuales los niños y las niñas descifraron las pistas para llegar al tesoro escondido. Dentro de la actividad se destacó que los niños y las niñas comentaron la importancia de expresar las emociones, construyendo en grupo una idea general; nuevamente se rescataron sus comentarios, como el testimonio de la alumna N, aludiendo a la importancia de expresar las emociones, *es importante decir nuestras emociones para que los otros sepan cómo nos sentimos*. Esta fue una reflexión elaborada por una de las alumnas después de que se les preguntó sobre cuál era la importancia de expresar sus emociones.

Se consideró que el uso del títere para ejemplificar el tema, fue de gran utilidad, ya que al ser del interés de los niños y las niñas se esclarecieron los temas vistos en la sesión anterior, tal fue el caso del color asignado de acuerdo al semáforo para cada emoción, ya que con la visualización del títere los niños y las niñas pudieron identificar con mayor facilidad cuál era el color que predominaba en él, así como la emoción a la que se hacía referencia.

En una actividad final en el tema, los niños y las niñas escribieron en un papel las emociones o la emoción que habían sentido ese día, como una forma de practicar la expresión de éstas. Una alumna preguntó si era posible escribir más de una emoción, a lo que se respondió que sí. Dicha pregunta indica el entendimiento por parte de los niños y las niñas sobre la ilimitada cantidad de emociones que ellos y ellas pueden experimentar diariamente, siendo esto parte de la reflexión final del grupo, en donde se discutió sobre la importancia de que diariamente se reconozcan las emociones experimentadas, tales como alegría, tristeza, enojo, desagrado y miedo. Los resultados obtenidos corresponden con lo planteado por Nicolau (1995), al señalar que con un



UFAM

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

trabajo aplicado se logra llevar a cabo una conciencia emocional, dónde niños y niñas tienen la capacidad de identificar y expresar sus emociones y las de otros.

III Comunicación asertiva

Se entiende por comunicación asertiva, la manera en que dialogamos y expresamos nuestros ideales y emociones con respeto y calma hacia las demás personas, de igual manera se validan sus ideas y se procura no herir sus sentimientos. Se hace pertinente al respecto la alusión a Gallardo (2017), quien señala que el docente o adulto es quien proporciona herramientas a los niños y niñas para que vivencien de una forma plena la comunicación.

Se consideraron actividades relacionadas a la importancia de tener una comunicación asertiva, utilizando diferentes recursos, tales como teléfonos de juguete elaborados a partir de vasos y estambre, así como las escenografías y la ejemplificación de situaciones mediante el juego, que ayudaron a mantener una participación activa.

A través de la narración de situaciones donde las coordinadoras no tenían una comunicación asertiva, los niños y las niñas a través del juego, idearon estrategias para que los mensajes que se tenían que dar unos a otros fueran lo más claros posibles, vivenciando el porqué es importante comunicarse de manera clara y directa, llegando a comentar entre ellos y ellas que no es necesario hablar si no se quiere, optando incluso por las cartas, canciones, etc.; de esa manera se logró que empezaran a apropiarse de la idea de que tener una comunicación asertiva ayuda a mantener una adecuada convivencia.

El uso de canciones también fue fundamental ya que ayudó en la comprensión del uso de otras maneras de expresión para mantener una comunicación con los demás, tal fue el caso de la canción “En lo profundo” de la película “Encanto” de Disney, con la cual los niños y las niñas pudieron comprender el mensaje que da el personaje, acerca de las situaciones que la aquejan y el cómo se siente al respecto.

IV Reconocimiento de valores



UFAM

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

Se entiende por reconocimiento de valores, la acción de aceptar y comprender las cuestiones éticas y morales que rigen el comportamiento de las personas en sociedad. En esta intervención se trabajaron únicamente los valores de respeto y compañerismo, buscando llevar a cabo una sensibilización con los niños y las niñas sobre la importancia de éstos a través de reflexiones a su nivel.

El trabajo acerca del reconocimiento de estos valores estuvo presente a lo largo de todas las sesiones, cuando ocurrían circunstancias que lo requerían, resaltando el respeto como valor inicial y pasando a través del compañerismo, como una necesidad ante el hecho de que entre compañeros no había empatía al momento de realizar actividades en equipos. Se trabajaron algunas sesiones exclusivamente en el reconocimiento de valores para mantener una buena convivencia con las personas de su entorno. La estrategia se orientó sólo a que los niños y las niñas sintieran la importancia de respetar a los demás y del compañerismo, pues debido al escaso tiempo y a la constante intermitencia en la asistencia de los alumnos, no era posible que se lograra una apropiación mayor del contenido, y su observancia plena en las interacciones. Las actividades consistieron en la visualización de cortometrajes donde se presentaban situaciones cotidianas y el cómo los valores influyen positivamente en la convivencia o, en el caso contrario, su ausencia ocasiona conflictos. Al término de cada cortometraje se invitaba a los niños y a las niñas a comentar grupalmente lo que vieron y si pasaban por situaciones similares en sus vidas, lo cual fue muy acertado ya que entre ellos y ellas comenzaban a dialogar acerca de cómo podrían resolver dilemas similares, o cómo fue que actuaron cuando se vieron en una situación parecida.

A lo largo de las actividades se fue observando cierta integración grupal y avance en la observancia de los turnos para participar, y donde la valoración ante el grupo de situación de conflicto, o al sugerir ante todos cómo ayudarían a resolver los conflictos implicados en los cortometrajes, ayudó a iniciar la sensibilización en torno a la importancia de respetar y actuar en compañerismo, y de alguna manera a empezarlos a asumir en sus interacciones. Éstas se



UFAM

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

puieron ver reflejadas días después, durante el festejo del día del niño y la niña, al cual las coordinadoras fueron invitadas; en el transcurso de ese día se presentaron situaciones relacionadas al compañerismo y respeto; por ejemplo, un alumno extravió un libro y sus demás compañeros le ayudaron a buscarlo, así mismo hubo alumnos que se ofrecieron a darle el que ellos tenían. Por otro lado, se observó una convivencia más respetuosa entre niños y niñas ya que llevaron a cabo todas las actividades de manera inclusiva y amable. Es importante señalar que dicho evento se llevó a cabo tres semanas después de finalizar la intervención, por lo cual se considera que los resultados no fueron efímeros sino constantes.

De manera general, los resultados logrados en torno al objetivo general de que los niños y las niñas de segundo grado se formaran en el reconocimiento y expresión de emociones y desarrollaran habilidades de comunicación en su interacción con los demás, dan cuenta sólo de un avance importante, ya que la limitación del tiempo institucionalmente establecido para la intervención, la intermitencia en la asistencia de algunos niños y la incorporación en distintos momentos de otros, fueron circunstancias que no permitieron logros óptimos en todos los niños y niñas participantes.

Conclusiones

Desde la perspectiva sociocultural el desarrollo humano ocurre a través de la participación emotiva de los individuos en las actividades y prácticas de su medio, para apropiarse o hacer suyos los recursos y contenidos de su contexto social, que les permita orientar su vida de manera apropiada y sana en las interacciones con los demás. Sobre esta base la estrategia vivencial que implicó la intervención a través del taller y el uso de dinámicas, actividades lúdicas, materiales didácticos atractivos, divertidos y de interés para los niños y las niñas, permitió los avances que se alcanzaron en lo socioemocional, no los óptimos, pero sí como apropiación en la mayor parte de los alumnos, y se pudo constatar que empezó a serles útil en la conducción de sus interacciones con los demás.



UFAM

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

Asimismo, ningún contexto social es absoluto de manera negativa o positiva, sino que todo contexto dispone de ciertas limitaciones pero también de posibilidades. En ese sentido, la pandemia posibilitó hacer evidente, hoy más que nunca, la importancia de lo socioemocional en el desarrollo del niño, a tal grado que se consideró lo más importante de atender en las escuelas en este regreso a las actividades presenciales, y fue la razón de ser de esta intervención. Esta situación permite resaltar, a partir de la perspectiva sociocultural de la psicología que plantea el desarrollo humano como proceso unitario de pensar-sentir-actuar, que la esfera socioemocional debe asumirse en igualdad de importancia con lo propiamente cognitivo-académico y, por lo tanto, ambas esferas desarrollarse en su interrelación, como un solo proceso, a lo largo de todas las actividades escolares, y no como cuestiones separadas o sumadas, en pro del desarrollo integral del niño.

Las perspectivas planteadas en el trabajo estuvieron interferidas por las condiciones de pandemia que condicionaron la dinámica institucional, particularmente el corto tiempo de una hora por sesión y su espaciamiento de aplicación de una semana entre sesiones, así como el que varios niños se integraran a destiempo en el taller. Esta situación no propició avances óptimos, sin embargo, a pesar de esas limitaciones los resultados alcanzados fueron significativos, porque implicaron una contribución al bienestar de los niños y las niñas en situación de pandemia, y la experiencia un reto profesional para las coordinadoras ante esas condiciones inesperadas que también vivenciaron.

Finalmente, es comprensible que las condiciones interferentes a la intervención obedecieron a la incertidumbre institucional sobre el riesgo-seguridad para el bienestar de los escolares y demás actores educativos inmersos en el ámbito. Será necesario evaluar las condiciones permanentemente para considerar la pertinencia de mayor tiempo de cada sesión y/o la prolongación de la intervención, pero sobre todo, empezar a vislumbrar el desarrollo integral del niño como proceso cognitivo-afectivo-comportamental unitario e indisoluble, en toda la dinámica escolar y no como



UFAM

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

cuestiones separadas, para lo cual también se requiere una formación docente al respecto.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bronson, M. (2000). *Self regulation in early childhood. Nature and nurture*. USA: Guilford.
- Burrola, J., Burrola, L., & Viramontes, E. (2016). Inteligencia emocional e integración grupal en el aula: Dos consideraciones en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 165–176. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194010.pdf>
- Erades, N., & Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de psicología clínica en niños y adolescentes*, 7(3), 27–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7649329>
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6–12 años). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159 <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>
- Gutiérrez, F. “Mediación de lectura para promover la conciencia emocional y funciones ejecutivas de flexibilidad mental y control inhibitorio en niños escolares.” *RU-Iztacala*, consulta 9 de enero de 2022, <https://ru.iztacala.unam.mx/items/show/959>.
- Gutiérrez, M., Sáenz, A., & Urita, A. (2017). La formación de valores en educación básicas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–9. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1506.pdf>
- Martínez, A., Palacios, L., & Tocto, C. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 116–120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751974012>
- Nicolau, P. (1995). Comunicación y juego. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 29–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941788>
- Núñez, M., & Vela, M. (2011). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral, en los niños del grado transición, de la institución educativa Juan Bautista Migani. *Revista Infancias imágenes*, 10(2), 25–35. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4445/618>



UFAM

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

Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 67–82. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120206.pdf>

Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions. *American Scientist*, Vol 89 (pp. 344- 350).

Villanueva, L., Vega, L., & Poncelis, M. (2011). *Creciendo juntos: Estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares* (Vol. 1). Puente para crecer. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Creciendo_juntos_Estrategias_de_autorregulacion_en_ninos_de_preescolar_Villanueva_Vega_y_Poncelis.pdf

Recibido: 20/3/2023. Aceito: 30/6/2023. Publicado: 07/08/2023

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](https://orcid.org/0000-0001-6155-3547)

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.

Maricruz Albarrán Herrera

Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, E_mail: Maricruz931@outlook.com

Dafne Scarleth Santillán Segura

Psicóloga en formación Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, E_mail: dafnescarleth543@gmail.com