



Ano 6, Vol 6, Núm. 1, jan-jun, 2025, pág. 107-129.

Transformación Emocional en el Aula: Avances y Desafíos al Fomentar su Expresión y Autorregulación en Alumnos de Tercer Grado de Primaria

Emotional transformation in the classroom: progress and challenges when promoting its expression and self-regulation in third grade primary students

Adrián Cuevas Jiménez¹
María Antonieta Covarrubias Terán²
González Ayala María Fernanda³
Serratos Palomino Tihuitl Abigail⁴
Torres Cuautle Paola Esperanza⁵

RESUMEN

En este trabajo de intervención psicológica, en una escuela primaria pública del área metropolitana de la Ciudad de México, se planteó como objetivo fomentar la expresión y autorregulación emocional en una población de 17 alumnos de tercer grado con rango de edad entre 7 y 10 años. Para el logro de esta meta, luego de un acercamiento a la población y a sus necesidades de atención, se diseñó e implementó un taller vivencial, con actividades y dinámicas atractivas y lúdicas que permitieran a los niños apropiarse y asumir emotivamente los contenidos en sus interacciones con los demás. Los resultados indicaron avances notables en el logro del objetivo general de la intervención, aunque se identificaron elementos para mejorarla y afrontar desafíos, particularmente la consideración del trabajo con padres para su implicación como trabajo conjunto. Se concluye la pertinencia de la estrategia vivencial implementada y la importancia de considerar, para continuar en esta formación, valores como respeto, tolerancia y honestidad, en una visión integral.

Palabras clave: Intervención, expresión emocional, autorregulación, taller vivencial, colaboración.

ABSTRACT

In this work of psychological intervention, in a public elementary school in the metropolitan area of Mexico City, the objective was to promote emotional expression and self-regulation, in a population of 17 third grade students with age range between 7 and 10 years old. To achieve this goal, firstly an approach to the population and their needs, after an experiential workshop was designed and implemented, with attractive and playful activities and dynamics, to allowing the children to take ownership, and emotionally assume the contents in their interactions with others. The results indicated notable advances in the achievement of the general objective of the intervention, although elements for improvement and

¹ Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Profesor-investigador en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, dirección electrónica: cuevasjim@gmail.com México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547>

² Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora-Investigadora en la UNAM Campus Iztacala. E-mail: marianct9@gmail.com. México. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8161-5510>

³ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: ayalamgfernanda@gmail.com

⁴ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: 319263714@iztacala.unam.mx

⁵ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: paolatorrescuautle0619@gmail.com



challenges were identified, particularly the consideration of the work with parents for their involvement as a joint work. We conclude the relevance of the implemented experiential strategy and the importance of considering, for to continue in this training, values such as respect, tolerance and honesty, with an integral vision.

Keywords: Intervention, Emotional expression, Self-regulation, Experiential workshop, Collaboration.

INTRODUCCIÓN

La educación, considerada como un derecho universal, debe ser accesible para todas las personas e implementarse con calidad a lo largo de todo el proceso. Su propósito reside en la formación de los individuos como seres humanos, conforme a valores y sentidos culturales e históricamente arraigados en cada sociedad. En este sentido, la relación entre educación y cultura se presenta como fundamental para la construcción de significados relacionados con valores, afectos, emociones, carácter, conocimiento y cognición (Martínez, 1999). Desde la perspectiva de la psicología sociocultural, se destaca la importancia de formar estos significados a través de las relaciones sociales, en el proceso de socialización. Este proceso se posiciona como la fuente del desarrollo psicológico, configurando la identidad individual mediante la integración de ideas, conocimientos, conciencia y la dimensión afectiva (Covarrubias & Cuevas, 2008).

Desde esta perspectiva, la relación entre la socialización y el contexto educativo es fundamental para entender el desarrollo integral de los individuos, concibiendo la socialización como el proceso mediante el cual los individuos adquieren las normas, valores, roles y conocimientos de su entorno social, que se manifiesta de manera significativa en el ámbito educativo (Pérez & Garaigordobil, 2004).

En el contexto de la educación, la escuela desempeña un papel crucial como espacio de socialización, ya que, durante ese proceso educativo, los individuos no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también internalizan las normas y valores sociales presentes en la institución. La escuela se convierte en un microcosmos social donde los estudiantes interactúan con sus pares, sus docentes y el entorno, aprendiendo no solo conceptos curriculares, sino también comportamientos y actitudes socialmente aceptados en el medio social de pertenencia (Cuevas, 2019).



La perspectiva sociocultural postula que el aprendizaje se potencia a través de la interacción social y la socialización de experiencias y conocimientos. En este sentido, la dinámica de las relaciones entre los miembros del grupo y la colaboración en el aprendizaje son esenciales para el desarrollo integral. La interacción constante en el entorno educativo contribuye a la construcción de la identidad individual, que se compone de ideas, conocimientos, conciencia y dimensiones afectivas (Cuevas, 2019). La interacción continua con compañeros, docentes y el entorno educativo influye en la percepción que los individuos tienen de sí mismos y en su integración en la sociedad. Esto subraya la importancia de una educación que promueva valores positivos para una convivencia armoniosa.

En el camino hacia una integración grupal efectiva, la colaboración se erige como un aspecto esencial y la comunicación, como medio fundamental para establecer cohesión en la comunidad, se convierte en un proceso bidireccional necesario para la colaboración efectiva. El intercambio de información, ideas y sentimientos, tanto en un lenguaje verbal como no verbal, constituye la base de la colaboración exitosa.

En la literatura no existe una concepción unificada del trabajo colaborativo, pues posee múltiples significados. Se podría plantear como la actitud e implicación de compartir con los otros metas, actividades, retos, valores, normas, conocimientos, creencias, códigos de conducta y roles en un contexto de aprendizajes, en el que se va construyendo, se va formando la cultura colaborativa, que en el contexto escolar permite la unificación de esfuerzos, la negociación y la concentración, pues el trabajar en equipo lleva a un proceso de diálogo e intercambio de experiencias y conocimientos. Se considera que para el trabajo colaborativo se requieren tres condiciones: 1) que se dialogue del proyecto en el que se esté trabajando; 2) que los individuos interactúen entre sí al trabajar, que se diseñe, planeé, investigue, evalúe y prepare de manera conjunta, y, 3) que se dé la libertad de aprender unos de otros (González-Vargas, 2014).

La comunicación asertiva, entendida como la habilidad para expresar opiniones y sentimientos de manera clara, honesta y respetuosa, juega un papel fundamental en nuestras interacciones diarias. Se considera necesaria y conveniente debido a los



beneficios que aporta (Romero-Bermúdez & González-Villareal, 2011). No solo implica transmitir las ideas propias de forma efectiva, sino también fomentar un ambiente de confianza y apertura en las relaciones interpersonales. Sin embargo, para que esta comunicación sea efectiva, es necesario tener en cuenta un aspecto inherente a nuestra naturaleza humana: las emociones. Estas respuestas psicofisiológicas complejas nos acompañan en cada momento de nuestras vidas, influyendo en nuestros pensamientos, conductas y relaciones interpersonales.

Desde una perspectiva sociocultural, las emociones no son meras reacciones biológicas, sino construcciones sociales moldeadas por las normas, valores y creencias de cada cultura. Nos ayudan a interpretar y responder a nuestro entorno social, facilitando la comunicación y el vínculo con los demás. La psicología sociocultural reconoce la importancia de comprender cómo estas emociones se experimentan, expresan y regulan dentro de contextos socioculturales específicos.

Es precisamente esta última capacidad, la regulación emocional, la que se vuelve esencial para gestionar nuestras propias emociones durante el proceso de comunicación. Según Eisenberg & Spinrad (2004), la regulación emocional es el proceso de controlar y manejar los diferentes aspectos de nuestras emociones, pensamientos y comportamientos relacionados con ellas. Esto incluye iniciar, evitar, inhibir, mantener o cambiar la intensidad y duración de nuestros estados emocionales internos, así como las conductas asociadas a estas emociones. En resumen, la regulación emocional nos permite manejar y controlar nuestras emociones de manera efectiva. Asimismo, reconocer y comprender nuestras emociones nos permite responder de manera adecuada a las situaciones, evitando reacciones impulsivas o desproporcionadas que puedan perjudicar nuestras relaciones.

La capacidad de regular las propias emociones permite la comunicación de manera efectiva y la solución de conflictos de manera constructiva. La empatía, una habilidad clave en la comunicación interpersonal, también nos permite comprender y conectar con las emociones y perspectivas de los demás. La empatía es la capacidad de conectar de manera natural con los pensamientos de otra persona, independientemente



de cuáles sean. No se trata solo de reaccionar ante las emociones de los demás, como la tristeza o la pena, sino de comprender la atmósfera emocional que los rodea. Consiste en ponerse en el lugar del otro de forma intuitiva, interactuar con sensibilidad y preocuparse por sus sentimientos sin intención de herirlo (Nolasco- Hernández, 2012). Al ponerse en el lugar del otro y comprender sus experiencias, podemos establecer conexiones más profundas y fortalecer nuestros lazos con los demás.

En vínculo estrecho con lo anterior se encuentra la orientación de la persona conforme a los valores de su contexto histórico-social en que se sitúa. Se concibe a los valores, desde la perspectiva sociocultural, como las formaciones subjetivas que tienen una significación socialmente positiva en determinado contexto sociocultural y que orientan y regulan los comportamientos de las personas (Giniebra-Urra, s/f). Se asume también, que el ser humano no nace con los valores, sino que éstos se van formando a través de su participación dinámica en los distintos contextos sociales de implicación dentro de su medio social, como apropiaciones que van formando parte de su persona. Esto indica que la educación requiere orientarse a su formación como convicciones personales, más allá de la sola comprensión racional del valor y mucho más allá de su observancia sólo por controles externos, como las sanciones.

Uno de los valores muy importantes para la interacción saludable es el respeto, el cual requiere fomentarse en el aula (Uganda, Rentería y González, 2016). Este valor implica reconocer la dignidad y los derechos de los demás, así como mostrar consideración y cortesía en las interacciones. Fomentar este valor en el entorno educativo permite un ambiente propicio para la comunicación asertiva, la regulación emocional y la empatía, fortaleciendo las relaciones entre docentes y estudiantes y promoviendo un clima de confianza y colaboración en el proceso educativo. Asimismo, posibilita la construcción de relaciones saludables, de empatía y de un ambiente positivo en el que los niños puedan crecer y aprender de manera integral. Por lo tanto, la promoción y formación de todas estas esferas del desarrollo en los primeros grados escolares resultan necesarias para el desarrollo social y emocional integral de los escolares.



En torno a autorregulación emocional, según Sáiz, Carbonero & Román (2014), fomentarla desde temprana edad sienta las bases para un crecimiento saludable, ya que los niños que desarrollan esta habilidad tienen mayores posibilidades de afrontar situaciones estresantes, resolver conflictos de manera constructiva y tener éxito en lo académico y social; su desarrollo no solo contribuye al bienestar emocional de los escolares, sino que también les prepara para afrontar los desafíos de la vida en general de manera más efectiva.

Asumiendo la importancia de cultivar un ambiente escolar que estimule la expresión y autorregulación emocional, con respeto y tolerancia, en este trabajo de intervención se consideraron estrategias vivenciales, como el uso de cuentos, historietas, actividades atractivas y lúdicas que posibilitaran la implicación activa y emotiva de los niños. El objetivo fue que los alumnos de tercer grado de primaria de una escuela de educación básica desarrollaran la expresión y autorregulación emocional para la sana interacción y colaboración respetuosa en el aula.

METODOLOGÍA

Contexto

El trabajo de intervención se llevó a cabo en una escuela primaria pública, ubicada en Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, cuyo horario de actividades en el momento de la intervención era de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., y sólo para una parte de la población se extendía a las 2:30 p.m. En esta institución se ofrecen también clases de inglés y computación, así como desayuno para todos los niños, además de comida para los que permanecen en el tiempo adicional; en la escuela también se ubica una sede de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que atiende a ésta y otras escuelas del área. La matrícula de la escuela es 237 alumnos de los 6 grados, distribuidos en 9 grupos; asimismo, el personal de la escuela lo conforman 15 personas entre directivos, docentes, cocineras y conserjes.



Población

La población con la que se trabajó fueron 17 niños de tercer grado de primaria, 9 niñas y 8 niños, con un rango de edad de 7 a 10 años.

Objetivo

Fomentar la expresión y autorregulación emocional en escolares de tercer grado de educación primaria.

La organización de la intervención contempló cuatro fases que se describen a continuación.

I Detección de necesidades

El objetivo de esta fase fue detectar las necesidades de la población, con base en las cuales se diseñó el taller vivencial. Esta fase es crucial, ya que la información recopilada determina las áreas que requieren atención inmediata. Al considerar su realización desde una perspectiva cualitativa, permite una comprensión detallada y rica a través de descripciones escritas o evidencia visual, como fotografías, observando el contexto y su impacto en las personas (López, 2012).

En primera instancia se implementó una observación directa, la cual involucró el análisis e interpretación de lo percibido, considerando la infraestructura escolar, la interacción entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Asimismo, una observación participante en tres sesiones de 90 minutos cada una, la cual, de acuerdo con Taylor & Bogdan (1984), implica interactuar directamente con los individuos dentro y fuera del salón de clases, permitiendo realizar inferencias que luego se pueden corroborar mediante preguntas directas a los estudiantes y docentes.

Posteriormente se llevó a cabo una entrevista semiestructurada al profesor, en el mismo objetivo de indagar sobre las necesidades grupales y complementar las observaciones realizadas. De acuerdo con Bleger (1964), este método de recolección de datos consiste en una conversación, con el objetivo de obtener información del entrevistado en la temática de interés. Las preguntas guía fueron: ¿Cómo es el grupo?,



¿Qué necesidades identifica en el desarrollo del grupo? ¿Qué sugiere como más necesario de trabajar en la intervención?

Al finalizar esta fase, se detectaron las siguientes necesidades: respeto (para la unión e inclusión grupal y para la relación colaborativa y no violenta); autorregulación (para la confianza y control de sí mismos) y comunicación positiva con los demás. Se definió como tema general: la expresión y autorregulación emocional, considerando al respecto la colaboración, la comunicación positiva.

II Planeación

La planeación se refiere al proceso de establecer metas, identificar recursos necesarios y desarrollar estrategias para alcanzar objetivos específicos. En el ámbito de la psicología, la planeación es una función crucial que involucra la anticipación y organización de actividades con el fin de lograr resultados deseados en la práctica profesional. La planificación permite al psicólogo estructurar de manera efectiva su estrategia, considerando elementos como temática, objetivo, actividades y dinámicas, recursos y materiales de apoyo, distribución del tiempo, espacio y criterios de evaluación. En esta intervención se empleó la estrategia de talleres vivenciales que, de acuerdo con Ander-Egg (1991), son un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que se aprende haciendo, en donde el conocimiento se adquiere al ser relacionado con la vida y el entorno de los participantes, propiciando que todos participen de manera activa y emotiva, construyan el aprendizaje de manera conjunta.

La intervención como taller vivencial constó de cinco sesiones de 90 minutos cada una; para llamar la atención de los participantes y contribuir a la vivencialidad y a su implicación emotiva se consideró como trama general: una agencia de espías, en la cual estaban siendo entrenados para constituirse en agentes; en ese sentido cada sesión fue diseñada como una misión o entrenamiento para su formación como espías, y las actividades y dinámicas de cada sesión estuvieron centradas en esa trama. Además, se utilizaron recursos adicionales como historietas y cuentos y cierres emotivos relacionados con el tema de la sesión, así como un personaje mediador acorde a la trama, denominado Agente N, el cual asumió el papel de líder de la agencia, y fue



utilizado para dar las indicaciones sobre las misiones y las actuaciones de los pequeños agentes, los escolares.

Los subtemas que estructuraron las sesiones fueron, en torno a respeto: seguimiento de reglas y establecimiento y observancia de límites; para colaboración, el trabajo en equipo; y para autorregulación emocional: reconocimiento, expresión y manejo de emociones.

III Aplicación de la estrategia de intervención

En acuerdo con la institución, se definieron las fechas de intervención para el ciclo escolar 2023-2024. Se acordó la aplicación de una sesión semanalmente, con una duración de 90 minutos, seguida de 30 minutos adicionales para el monitoreo. La continuidad de la aplicación se normó según la dinámica de la institución, considerando eventos o fechas cívicas emergentes o calendarizadas.

EVALUACIÓN

Para valorar y retroalimentar el trabajo realizado, fue esencial llevar a cabo una evaluación continua de naturaleza cualitativa. Esta evaluación implicó la observación directa del comportamiento y las actitudes de los participantes durante las actividades, así como la realización de sondeos para obtener información sobre su comprensión de los temas abordados.

Toda esta información se registró en notas de campo con el propósito de identificar logros, dificultades y aspectos de interés.

De acuerdo con Fernández (2014), un instrumento útil para recopilar datos en este proceso son las notas de campo, las cuales se enfocan en observaciones detalladas y sistemáticas realizadas en el entorno natural de los niños. Estas notas describen todo lo acontecido en el salón de clases, incluyendo avances en las actividades, respuestas de los niños, logros, cumplimiento de objetivos y obstáculos encontrados. Además, es importante que los coordinadores realicen notas personales después de cada sesión, expresando su sentir y reflexión sobre sus vivencias a lo largo de cada sesión, como



cuestión fundamental en el proceso de intervención y constructivo-interpretativo de la información (González, 2007).

RESULTADOS

Aunque el trabajo implica asumir el desarrollo como un proceso, el análisis y presentación de los avances en torno al objetivo planteado, se desglosan, por cuestiones organizativas, según las categorías que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías del trabajo de intervención

Categorías	Subcategorías
Respeto	Seguimiento de reglas Establecimiento y observancia de límites
Colaboración	Trabajo en equipo
Autorregulación emocional	Reconocimiento de emociones Expresión de emociones con respeto a sí mismo y a los demás Manejo y autorregulación de emociones

Respeto

Durante el desarrollo del taller, se logró cultivar y promover el respeto entre los participantes. Este valor es fundamental, ya que implica reconocer, valorar y aceptar los derechos, opiniones, necesidades y diferencias de los demás, así como actuar de manera considerada y cortés hacia ellos. En el caso específico de los niños de tercero de primaria, se observó que el respeto se manifestó a través del trato amable, la escucha activa, la consideración por las normas y límites, y la comprensión de las emociones ajenas.

Seguimiento de reglas

Dentro de la categoría de respeto se encuentra la subcategoría seguimiento de reglas, cuyo propósito fue que los niños reconocieran la importancia de las reglas en la vida cotidiana y cómo contribuyen a mantener el orden y la seguridad. Para cumplir dicho



objetivo se realizó una actividad en la que los niños mencionaron ejemplos de reglas que aplican en su vida diaria, para crear en conjunto el "reglamento de espías".

A lo largo de la dinámica, los niños participaron de manera activa al compartir ejemplos de reglas que aplican en su día a día, mostrando un interés genuino en el tema. Además, manifestaron una comprensión clara de la relevancia de las reglas en su vida cotidiana, lo que estimuló la colaboración y generó un sentimiento de pertenencia en el grupo. A pesar de esto, en varias ocasiones los niños no seguían las reglas en su totalidad, una de las reglas propuestas por los niños en el reglamento fue *levantar la mano para participar* y en la mayoría de ocasiones los niños hablaban antes de levantar la mano o se interrumpían unos a otros. Otra de las reglas propuestas fue *llamar a mis compañeros por su nombre*; sin embargo, debido a la costumbre se seguían llamando por su apodo, los más sonados eran: chino y chominic.

En el contexto del taller, donde se buscaba promover la participación activa y el cumplimiento de reglas, se observó un progreso notable en el grado de interés mostrado por los niños hacia la temática y las actividades propuestas. Este aumento en el interés sugiere un nivel creciente de atención por parte de los participantes a medida que avanzaban las sesiones. Este fenómeno es consistente con la teoría sociocultural, que enfatiza la importancia del contexto social y las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje. Vygotsky (1987) destacó que el interés de un individuo en una actividad está fuertemente influenciado por la relevancia cultural y social de dicha actividad. En este sentido, el progreso observado en el interés de los niños hacia el taller puede interpretarse como un resultado de la construcción sociocultural del significado y la importancia de las actividades propuestas.

Además, se identificó que el involucramiento activo de los niños en las actividades facilitaba el cumplimiento de la regla de guardar silencio, ya que su atención se dirigía hacia las dinámicas del taller. Esta observación es acorde con Leontiev (1978), quien sostiene que la participación activa en actividades con objetivos claros y significativos promueve un mayor compromiso y atención por parte de los individuos. De esta manera, el involucramiento activo de los niños en las actividades del taller



puede entenderse como una manifestación de su participación activa en la construcción de significado y conocimiento a través de la interacción con el entorno sociocultural.

Por otro lado, la observación de que en algunas ocasiones los niños hablaban durante las explicaciones de las coordinadoras o mientras otros compañeros participaban en las actividades, puede ser analizada a la luz de la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1987). Según esta teoría, los niños pueden enfrentar desafíos en su capacidad para mantener la atención y seguir las reglas en situaciones nuevas o complejas. En este sentido, las ocasiones en las que los niños hablaban durante las explicaciones pueden ser interpretadas como momentos en los que los niños estaban en la "zona de desarrollo próximo", es decir, estaban en proceso de internalizar y aplicar las normas y expectativas del taller.

Con respecto a la regla de: no agredir a mis compañeros, la inclusión del personaje del Agente N desempeñó un papel crucial. Los diálogos proporcionados por este personaje, tales como: *un buen agente siempre comparte, respeta y colabora o un buen agente no agrede a los demás*, contribuyeron significativamente a la interiorización de estas reglas por parte de los niños. Esta estrategia de narrativa incorporada en el taller puede entenderse a la luz de la teoría de Bruner (1986), quien sostiene que la narrativa es una herramienta poderosa para la construcción de significado y la internalización de normas sociales y culturales. En este sentido, la inclusión del personaje: Agente N, en el taller, no solo facilitó la comprensión de las reglas de convivencia, sino que también proporcionó un marco narrativo atractivo que ayudó a los niños a relacionarse con las normas de manera más significativa y personal.

Establecimiento y observancia de límites

El objetivo de esta subcategoría fue que los niños se ejercitaran en poner límites a sus acciones y los asumieran.

Cuando se realizó el sondeo sobre este subtema mediante la pregunta ¿alguno de ustedes sabe lo que significa poner límites de manera respetuosa?, los niños respondieron que es cuando no están de acuerdo con algo o cuando dicen no. En otra instancia, en medio de la conversación uno de los niños le hizo un comentario a una de



las coordinadoras: *cuando no quiero que me toquen, les digo a los demás que no me toquen y ellos me escuchan.*

A pesar de que algunos niños lo tenían suficientemente claro, había otros que tenían una idea diferente de lo que significa un límite, por ejemplo, uno de los niños contestó lo siguiente: *Un límite es cuando los carros van de 0 a 100 en un tope de 20 segundos.* Esto nos permite ver que el aprendizaje según lo dicho por Gamboa, Muñoz & Vargas (2016) se relaciona con las experiencias vitales, necesidades y al contexto histórico y social, por lo que la variedad de respuestas obtenidas por los niños es entendible debido al entorno y personas a su alrededor.

Para cumplir el objetivo se realizó una actividad, que consistió en la narración de un cuento interactivo que abordó la importancia de poner y respetar los límites de los demás. Al término de la actividad, se realizaron preguntas tales como: ¿por qué era importante para el equipo de espías aprender a poner límites de manera respetuosa? ¿Cómo cambió la organización del equipo cuando comenzaron a escucharse mutuamente y a respetar las opiniones de todos?, ¿Ustedes se sienten cuando alguien no respeta sus límites en la escuela? ¿Cómo creen que se sienten sus compañeros cuando no respetan los suyos? Los niños respondieron que era importante porque así podrían resolver los problemas más rápido, que evitarían poner en peligro a los demás y que encontrarían la solución más fácil; asimismo, comentaron que tanto ellos como los demás, se sentirían tristes y enojados si no se respetaran los límites.

¿Cómo se sentirían sus compañeros si no respetamos sus límites? preguntaron las coordinadoras. *Se sentirían mal, tristes, molestos, enojados,* fueron algunas de las respuestas obtenidas.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los niños reconocieron la importancia de establecer límites y el papel que dichos elementos desempeñan para mantener la armonía en sus interacciones diarias. El tema de los límites fue una constante, no solo en la sesión en la que se abordó sino en todas las sesiones; fue el tema que más repitieron y más platicaron entre ellos; el mayor ejemplo de poner límites



fue el Agente N, quien en repetidas ocasiones les recordaba que respetaran su espacio personal y que no lo tocaran, indicación que sumían los niños.

El personaje resultó ser una herramienta muy útil para dejar claro a los niños cómo funcionan los límites y esto les permitió aprehenderlo.

Colaboración

La colaboración es un proceso en el cual los niños trabajan juntos de manera activa y armoniosa para lograr un objetivo común. Implica compartir ideas, habilidades y esfuerzos con otros, promoviendo un ambiente de cooperación y trabajo en equipo.

Además, desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los niños, ya que no sólo fortalece habilidades sociales esenciales, sino que también sienta las bases para un aprendizaje significativo. La capacidad de trabajar en equipo es una competencia invaluable que contribuye al bienestar social, emocional y académico de los niños, preparándolos para un futuro en el que la colaboración es una habilidad clave en diversos aspectos de la vida. El trabajo colaborativo en la escuela primaria es una cuestión a desarrollar y fortalecer tanto en los alumnos como en los docentes. También constituye un proceso de aprendizaje interactivo que permite conjugar esfuerzos e invita a participar del trabajo en equipo (González-Vargas, 2014).

Trabajo en equipo

En este caso el objetivo fue que los niños desarrollaran habilidades sociales y cognitivas en conjunto. Según Limón (1994), el trabajo en equipo es lograr metas y objetivos de manera eficiente y efectiva, aprovechando las habilidades individuales de cada miembro del grupo. Al unir fuerzas, los equipos pueden abordar desafíos de manera más completa, generar ideas creativas, compartir conocimientos y distribuir tareas de manera equitativa. Además, el trabajo en equipo busca fomentar un ambiente colaborativo donde los niños se apoyen mutuamente, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, la resolución conjunta de problemas y el logro de resultados que van más allá de las capacidades individuales. Cuando se realizó el sondeo sobre este subtema mediante la pregunta ¿Saben para qué sirve trabajar en equipo?, los niños respondieron



que es para hacer las cosas más rápido y que sea más bonito. Una de las participantes mencionó que: *es para que nos ayudemos entre todos y salgan bonitos los trabajos.*

Para cumplir el objetivo se realizó una actividad, que consistió en una misión secreta para los niños, donde aprendieron sobre la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo. Divididos en equipos de 4 integrantes, se les asignaron tarjetas que contenían acertijos que debían resolver de manera conjunta. Cada acertijo contenía una parte de la solución final, y los equipos no podían avanzar sin resolverlo. Con límites de tiempo y la posibilidad de pedir ayuda, los niños trabajaron juntos para descifrar los acertijos. Al combinar las soluciones, descubrieron la identidad del enemigo, mostrando que cuando trabajamos juntos, se puede compartir ideas y habilidades, lo que los hace más fuertes y los ayuda a lograr sus objetivos o misiones. Al término de la actividad, se realizaron preguntas tales como: ¿por qué fue importante trabajar en equipo?, ¿cómo se organizaron en su equipo?, ¿qué aprendieron sobre la misión de hoy?; los niños comentaron que era importante porque así podrían resolver los problemas más rápido, que si uno sabía la respuesta se las decía a los demás y se ayudaban y que se organizaron repartiéndose las tarjetas cada uno para que todos pasaran a escribir sus respuestas.

Conforme a lo descrito anteriormente, el objetivo de desarrollar habilidades sociales y cognitivas mediante la subcategoría de trabajo en equipo fue logrado con éxito. La actividad de la misión secreta, donde los niños trabajaron en equipos de cuatro integrantes para resolver acertijos, demostró eficazmente la importancia de la colaboración. La participación activa de los niños, la distribución equitativa de tareas y la resolución conjunta de problemas destacaron el fortalecimiento de habilidades sociales y cognitivas.

La respuesta de los niños al sondeo sobre la utilidad del trabajo en equipo, expresaron que es para hacer las cosas más rápido y más atractivas, refleja la comprensión del propósito de la actividad, por ejemplo, dos participantes mencionaron que: *si trabajamos en equipo, yo le ayudé a resolverlo y él me ayudó a mí; el trabajo en equipo es importante para poder lograr nuestras metas.*



Autorregulación

La autorregulación implica gestionar pensamientos, emociones y comportamientos de manera consciente y adaptable, crucial para el desarrollo integral y la implicación en diferentes contextos. Esta formación desde temprana edad, señalan Sáiz, et al (2014), facilita a los niños afrontar situaciones estresantes, resolver conflictos y tener éxito tanto académico como social; y así como la colaboración es esencial para el trabajo en equipo, la autorregulación es clave para el autodesarrollo y la implicación en diversas situaciones a lo largo de la vida.

Reconocimiento de emociones

Dentro de la categoría de autorregulación se consideró la subcategoría: reconocimiento de emociones, cuyo propósito fue que los niños desarrollaran habilidades para identificar y expresar sus emociones, así como identificar las de los demás. Gordillo, Mestas, Salvador, Pérez, Arana & López (2015), menciona que el reconocimiento de emociones busca fortalecer la inteligencia emocional de los niños, capacitándolos en la comunicación efectiva, la empatía y el manejo adecuado de situaciones emocionales. Estas habilidades contribuyen al bienestar emocional general, permitiendo a los niños interpretar las señales emocionales de su entorno.

En el contexto específico de la actividad mencionada, se buscaba mejorar estas destrezas a través de juegos y representaciones no verbales de emociones y situaciones.

En este caso la dinámica consistió en un “entrenamiento” para que los niños aprendieran a reconocer y expresar emociones, tanto propias como las de los demás. A través del Agente N se explicó que se dividirían en dos equipos; cada equipo recibiría tarjetas con emociones o situaciones que debían representar a través de gestos faciales y manuales, sin utilizar palabras. Los demás equipos debían adivinar la emoción o situación actuada por el representante del equipo en cuestión. El objetivo era fortalecer la habilidad de reconocer y comunicar emociones de manera no verbal. A lo largo de la dinámica, los niños se mostraron muy emocionados para poder representar el cómo se sentían en los diversos escenarios que se les planteaba y todos participaban al tratar de



especificar la emoción. Además, manifestaron cómo es que cada uno se podía sentir de una manera diferente a los demás y cómo es que lo expresaban ante otros. Al término de la actividad, los niños fueron capaces de reconocer la importancia de comprender y expresar emociones, tanto propias como ajenas. La experiencia les permitió entender que el reconocimiento emocional fortalece su inteligencia emocional, facilitando una comunicación más efectiva, cultivando la empatía y proporcionando herramientas para manejar situaciones emocionales de manera adecuada. Esto se pudo corroborar al momento de hacer el sondeo, ya que se realizaron preguntas como: ¿por qué fue importante reconocer las emociones?, ¿por qué es valioso aprender a entender cómo se sienten las personas?, ¿por qué es importante saber lo que sientes y entender lo que sienten tus amigos? Para esto tres niños contestaron que: *fue importante reconocer las emociones porque así puedo saber cómo se sienten mis amigos y yo, así, podemos entendernos mejor y ayudarnos cuando alguien no está contento; cuando sabemos si alguien está feliz o triste, podemos hacer cosas bonitas para hacerlos sentir mejor; es importante saber lo que siento y entender lo que sienten mis amigos porque así podemos jugar juntos.*

Expresión y manejo de emociones con respeto a sí mismo y a los demás

Estas subcategorías se trabajaron de manera conjunta, la primera de las actividades que se realizaron en cuanto a estas categorías, fue la ya mencionada anteriormente: *mímica* de emociones, en la cual a través de gestos y ademanes los niños tenían que expresar y actuar emociones. Esta actividad permitió a los niños empezar a conocer sus emociones y las de los demás. Después vino la actividad de *lazarillo*, el objetivo era que la persona con los ojos vendados llegara a una de las coordinadoras con las instrucciones de un compañero. Las parejas no se podían tocar, el que guiaba tenía que hacerlo solo a través de su voz. Aunque algunos niños mostraron preocupación por caerse, el ambiente fue mayormente de risa y emoción, disfrutando tanto la dinámica al grado que pidieron repetirla cuatro veces. Durante y al final de la actividad, expresaron preocupación mutua y sentimientos de confianza hacia sus compañeros, llegando a entender la importancia de confiar en los demás y compartir emociones.



La última actividad con la que se trabajó principalmente el manejo de emociones fue un ejercicio de respiración que se utilizó para bajar los ánimos cuando se empezaba a poner tenso el ambiente. Este ejercicio llamado: respiración de hormiga, consistía en respirar de dos maneras diferentes; la primera como un león, la cual era rápida y fuerte; luego respirar cómo hormiga, la cual era lenta y suave. Se les preguntaba a los niños con cual se sentían más tranquilos y ellos contestaron que al respirar como hormiga se sentían más relajados. Al emplear la participación del “Agente N” en esta actividad, se promovió que los niños usaran esta respiración al sentirse estresados, molestos o preocupados.

Durante todas las sesiones se alentó a los niños a compartir y a reflexionar sobre cómo se sentían y cómo percibían las emociones de los demás. Fue un tema recurrente dentro de las sesiones, tanto en el trabajo planeado como en situaciones incidentales durante este. Los niños fueron muy expresivos y comunicaban constantemente lo que sentían o percibían:

Que se muera mi abuelita o alguien a quien quiero me pondría muy triste, dijeron varios niños al preguntar qué cosas les ponían tristes.

Que mi perrito no esté.

Me pone feliz que mi mamá me abrace.

Que me hagan mi comida favorita, dijeron algunos niños al preguntar qué los ponía contentos.

Estoy enojada, no quiero jugar.

Qué pena con el Agente.

Me hace feliz venir a la escuela.

No se vayan las vamos a extrañar.

En suma, los resultados muestran que la estrategia vivencial aplicada fue efectiva para promover el respeto, el seguimiento de reglas, la colaboración y la



autorregulación entre los niños. A pesar de los desafíos encontrados, se observó un progreso significativo en la comprensión y aplicación de estos conceptos, lo que indica la pertinencia de la intervención.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el trabajo se reflejaron gradualmente en el comportamiento y la interacción de los niños, tanto durante el taller vivencial como en otros contextos en los que participaban. Desde el inicio se priorizó el diseño de actividades y dinámicas en función de la perspectiva de los niños, con el objetivo de captar su atención, generar interés y promover su participación activa. Esta orientación se reflejó en la inclusión y creación de recursos dinámicos y activos, diseñados específicamente para alcanzar los objetivos establecidos, dando forma así a la estrategia: taller vivencial. Los avances obtenidos indican que esta estrategia fue efectiva en la promoción de la integración grupal, fomentando relaciones de respeto y comunicación positiva para un ambiente de convivencia saludable y el desarrollo socioemocional de los niños participantes.

La interacción continua con los niños y los actores educativos cercanos a ellos proporcionó oportunidades para abordar desafíos y seguir explorando las problemáticas inherentes al desarrollo infantil, con el propósito de ampliar las herramientas pedagógicas y mejorar la planificación de actividades relacionadas con los temas relevantes, contribuyendo así a su desarrollo integral.

Aunque se lograron avances importantes, es necesario reconocer las condiciones que limitaron la profundización de los objetivos planteados en el taller. En primer lugar, el formato de solo 5 sesiones de 90 minutos cada una pudo haber restringido el tiempo disponible para abordar exhaustivamente todos los aspectos planificados. En segundo lugar, la discontinuidad de una semana entre una sesión y otra podría haber afectado la continuidad y el ritmo del proceso formativo de los niños. Estas situaciones requieren de atención hacia un trabajo para una formación más integral y significativa en los



escolares; en correspondencia con esto último, se plantean algunas recomendaciones adicionales.

En primer lugar, considerar la implementación de un trabajo conjunto con los padres de familia para fomentar su participación activa en actividades relacionadas con la temática en el hogar; esto podría fortalecer el impacto de la intervención al extender su alcance al entorno familiar de los niños. Asimismo, la incorporación de valores como tolerancia y honestidad para el desarrollo socioemocional de los niños, y promover una formación integral que no solo se limite al ámbito escolar, sino que también tenga repercusiones positivas en la vida cotidiana de los niños dentro y fuera del contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata. (pp. 128-128).
https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1202141&hl=es&sa=T&oi=gsb&ct=res&cd=0&d=10857743715263924777&ei=aMUSZv2_Eb6s6rQPtt6x6Ac&scisig=AFWwaeY3Nz8VR6TCB7zrH4LNBLAE
- Bleger, J. (1964). La entrevista psicológica: Su empleo en el diagnóstico y la investigación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 19(73), 185-226.
https://www.academia.edu/download/33632367/LA_ENTREVISTA_PSICOLOGICA_SU_EMPLEO_EN_EL_DIAGNOSTICO_Y_LA_INVESTIGACION.pdf
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Covarrubias, A. & Cuevas, A. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicología para América Latina*. (14), 1-10.
- Cuevas, A. (2019). La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vigotsky. *Amazonica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 23(1), 284-393.
https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/download/5656/4362/&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=14524517040216340511&ei=z8USZquzKN-b6rQP84eTmAw&scisig=AFWwaeY_ICPgiM0v7FkEp3Yy66zf



- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Fernández, R. (2014). *Evaluación psicológica*. Las notas de campo como método de evaluación cualitativa Ediciones Pirámide. (pp. 173-192).
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Giniebra-Urra, R. (s,f). Los valores de la juventud. *Documento interno*, Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill.
- González-Vargas, J. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Ra Ximhai*, 10(5), 115-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134008>
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M., Arana, J., & López, R. (2015). Diferencias en el reconocimiento de las emociones en niños de 6 a 11 años. *Acta de investigación psicológica*, 5(1), 1846-1859. https://www.scielo.org.mx/scielo.php%3Fpid%3DS2007-48322015000101846%26script%3Dsci_arttext&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=12164304050776447848&ei=6sYSZp_OHO2R6rQPxNGL-A4&scisig=AFWwaebxoFcitw1pgt5PXMk_1rSj
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall. https://philpapers.org/rec/LEOACA-2&hl=es&sa=T&oi=gsb&ct=res&cd=0&d=6268468265242150026&ei=OD8cZt7fFIuL6rQPr_2AoAQ&scisig=AFWwaebJrSmMs3QvD2pWWkibjKIC
- Limón, M. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista complutense de educación*, 5(1), 109-120. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/127192/18686-18762-1-PB.PDF%3Fsequence%3D1&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=6207924987362945973&ei=AccSZtiQJ76s6rQPtt6x6Ac&scisig=AFWwaeafXakNMHC90ARriTThFypN>
- López, H. (2012). Detección y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales: Funciones del Psicólogo Como Personal Implicado en la Atención a la Diversidad desde los Servicios Educativos. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 18(2), 171-179. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2012a17>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-37. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf&hl=es&sa=T&oi=gsb->



[gga&ct=res&cd=0&d=16773947014988158827&ei=RMcSZt73Gb6P6rQPqMu-mAw&scisig=AFWwaebUhRbSzRjR8D-pRlbr-sd2](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002)

- Nolasco-Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>
- Pérez, J., & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/48/50&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=12174180695434020570&ei=WccSZsOWBb6s6rQPtt6x6Ac&scisig=AFWwaeY3ExK2nTY0Y2hhTgbysRJO>
- Romero-Bermúdez, E., & González-Villareal, A. (2011). Elementos a considerar en un programa de comunicación efectiva, afectiva y asertiva: propuesta para dinamizadores del enfoque RBC. *Umbral Científico*, (18), 45-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30421523007>
- Sáiz, M., Carbonero, M., & Román, J. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380. http://www.scielo.org.co/scielo.php%3Fpid%3DS1657-92672014000100030%26script%3Dsci_arttext&hl=es&sa=T&oi=gsb-ggp&ct=res&cd=0&d=15330787650565609971&ei=g8cSZtfDL-qM6rQP84KouAE&scisig=AFWwaebvRV1jC3sFjqwyuMam2tX_
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). La observación participante en el campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Uranga, M., Rentería, D., & González, G. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Ra Ximhai*, 12(6), 187-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194012>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Recibido: 30/10/2024.

Publicado: 1/1/2025.



AUTORÍA

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: <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: <https://orcid.org/0000-0002-8151-5510>

María Fernanda González Ayala

Psicóloga en formación

E-mail: ayalamgfernanda@gmail.com

Tihuitl Abigail Serratos Palomino

Psicóloga en formación

E-mail: 319263714@iztacala.unam.mx

Paola Esperanza Torres Cuautle

Psicóloga en formación

E-mail: paolatorrescuautle0619@gmail.com

País: México