



Regulación Emocional y Autoestima en la Infancia: una Intervención Educativa

Emotional Regulation and Self-Esteem in Childhood: an Educational Intervention

Adrián Cuevas Jiménez¹
María Antonieta Covarrubias Terán²
Danna Yamilet Limón Escalante³
Karla Martínez Arciniega⁴

RESUMEN

La regulación de emociones y el reconocimiento y aprecio de sí mismo son cuestiones importantes para el desarrollo de la persona, que requieren formarse desde la infancia. El objetivo de este trabajo fue que los niños y niñas de tercer grado de educación primaria fortalecieran su autoestima y reconocieran sus emociones para empezar a controlarlas. A partir de la perspectiva sociocultural del desarrollo se consideró la estrategia metodológica de un taller vivencial, para la implicación emotiva de los niños en la apropiación de los contenidos. Los resultados indicaron avances importantes en los niños sobre identificación de emociones, apropiación de algunos recursos para su control y sobre reconocimiento positivo de sí mismos. La conclusión resalta la importancia de dinámicas y actividades lúdicas y atractivas como estrategia psicoeducativa en la formación de los niños escolares.

Palabras clave: Autoestima, emociones, autorregulación emocional, actividades vivenciales.

ABSTRACT

Emotion regulation and self-recognition and appreciation are important aspects of personal development and require development from childhood. The objective of this study was for children in third grade of primary education to strengthen their self-esteem, and recognize their emotions to begin to control them. From the sociocultural perspective of development, the methodological strategy of an experiential workshop was considered, for the emotional involvement of children in the appropriation of the contents. The results indicated significant progress in children's identification of emotions, appropriation of some resources for their control, and positive self-recognition. The conclusion highlights the importance of engaging, fun activities and dynamics as a psychoeducational strategy in the education of schoolchildren.

Keywords: Self-esteem, emotions, emotional self-regulation, experiential activities.

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: <https://orcid.org/0000-0002-8161-5510>

³ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: 320260335@iztacala.unam.mx

⁴ Psicóloga en formación, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. E-mail: 320117143@iztacala.unam.mx



INTRODUCCIÓN

Los psicólogos educativos tienen un papel muy importante en el contexto educativo. Este profesional desempeña un papel diverso y no se limita únicamente al ámbito escolar. Su campo de acción incluye espacios como la educación comunitaria, el asesoramiento, la investigación y la capacitación de distintos actores del proceso educativo, entre ellos padres, madres y maestros/as, además de los alumnos (Barriga, 2010). Asimismo, este profesional cumple una función clave en el sistema educativo, ya que no sólo se centra en abordar dificultades, sino también en anticiparse a ellas y fomentar ambientes de aprendizaje más estimulantes, adaptándose a las necesidades de los actores educativos para promover su desarrollo integral. Estos retos, ya sean de intervención o prevención, surgen principalmente de las situaciones que los niños/as enfrentan tanto en su vida escolar como en su entorno cotidiano.

La escuela es una de las instituciones sociales que juegan un papel sumamente importante en el desarrollo del niño/a, no solamente en lo académico sino también en su manera de ser, de estar y de actuar en su conformación como ser humano. El niño o la niña se forman como sujetos escolares y como personas, y ese desarrollo es único e irrepetible, ya que cada quien vivencia esa experiencia de manera muy personal (Cuevas, 2012), y la identidad de cada niño se construye a partir de la relación recíproca que tiene con los otros, en cuya interacción se generan sus ideas, conocimientos y afectos (Covarrubias y Cuevas, 2008). Entonces, el sistema educativo es ese escenario en donde las personas adquieren tanto los conocimientos necesarios como las estrategias básicas que les permitirán relacionarse con sus iguales, adaptarse a la vida en sociedad y afrontar las dificultades. Por lo tanto, este espacio, va a desempeñar un papel fundamental en el desarrollo emocional, especialmente a través de la interrelación entre el/la niño/a y su educador/a (Ambrona et al., 2012).

En este sentido, la autoestima y la autorregulación emocional son temas relevantes en la actualidad; se consideran necesarios diversos recursos para lograr una adecuada autoestima, así como herramientas de gestión de emociones apropiadas para diferentes situaciones y personas, cuya puesta en práctica conforma un proceso permanente, que requiere iniciarse desde los primeros años de vida, con el apoyo y orientación de profesionales del desarrollo, como psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales, entre otros.



La socialización en el espacio educativo juega un rol crucial en el desarrollo de la autoestima en los escolares, ya que las interacciones cotidianas, tanto con docentes como con los compañeros son importantes en la percepción y valoración de sí mismos. Según Arapa et al. (2022), la autoestima se ve reflejada en una persona cuando se conoce a sí misma y es consciente de sus cambios, generando así su escala de virtudes y valores, sus propias capacidades y logrando aceptarse como es con cualidades y defectos, respetarse a sí misma, y también valorando a los demás. De acuerdo a Moreno et al. (2011), un adecuado nivel al respecto, será la base de la salud mental y física de la persona, pero requiere desarrollarse de una manera satisfactoria a lo largo de la vida y desde los primeros años.

La infancia intermedia es una época importante para el desarrollo de la autoestima, ya que en ella se empieza a crear la autoimagen y autovaloración, en donde el niño se juzga a sí mismo por la manera en que interactúa con el contexto y alcanza los patrones sociales, además de las expectativas que se ha creado de su propio autoconcepto (Moreno et al., 2011). La autoestima de un niño se define como la valoración que hace de sí mismo, y esta se construye a lo largo del tiempo a partir de sus experiencias personales y las interacciones con su entorno. Las palabras de los adultos, el trato que reciben y las circunstancias en las que viven contribuyen significativamente a la formación de su autoconcepto y autoestima. El autoconcepto está relacionado con la dimensión cognitiva, es decir, la manera en que el niño se percibe a sí mismo, mientras que la autoestima se enfoca en la valoración afectiva que hace de esa percepción. Ambos conceptos están profundamente interrelacionados y se relacionan no solo con el comportamiento del niño, sino también con su actitud hacia el aprendizaje, con su capacidad para enfrentar retos y su forma de relacionarse con los demás.

Según Moreno et al. (2011), la autoestima está constituida por una evaluación subjetiva de la información objetiva que cada uno utiliza para describirse. El autoconcepto, por supuesto, también está mediado por factores sociales, familiares, educativos, entre otros, y va evolucionando desde una regulación externa, hasta llegar a un proceso de autorregulación que le permite al niño o niña adquirir un sentido de confianza en sí mismo/a, de autocontrol sobre la vida y sentimientos propios que lo preparan para la toma de decisiones y solución de problemas (Campo, 2014).

El primer espacio de socialización del infante es la familia, como el primer contexto de práctica que se vinculará con los demás contextos en que participe el niño, como lo es el ámbito



escolar. Su autoconcepto se mantendrá en constante evolución y esto, según Campo (2014), será a partir de las experiencias propias de su nuevo rol en nuevos grupos de referencia y pertenencia, que le aportarán nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás. Es fundamental que los adultos involucrados en su vida, como padres y maestros, refuercen estos aspectos a través de una comunicación abierta, la validación de sus emociones y el reconocimiento de sus logros. También es primordial que los niños y niñas se sientan valorados por lo que son y no solo por lo que hacen. Fomentar un clima donde se sientan escuchados, comprendidos y apoyados contribuye a que desarrollen una autoestima positiva. Permitir que cometan errores sin temor a ser juzgados, reconocer sus esfuerzos y darles responsabilidades que puedan manejar con éxito son pasos importantes para lograrlo.

Para ayudar a los niños a fortalecer su autoestima, es necesario trabajar en todos los aspectos promotores de la misma y crear un ambiente que promueva la seguridad emocional, la aceptación y el respeto. Se pueden implementar estrategias que favorezcan la vinculación afectiva, la singularidad del niño, su capacidad para tomar decisiones y la formación de pautas claras de comportamiento. Esto les ayudará a desarrollar la confianza en sí mismos y a afrontar los desafíos de manera más efectiva, mejorando su bienestar emocional y social.

Lo afectivo-emocional se encuentra sujeto a la transformación de lo social a lo individual. A través del uso de signos, el individuo puede conocer, racionalizar y dominar sus emociones, lo que lleva a la autorregulación afectiva, un proceso particular donde la afectividad y los signos se construyen; Villanueva et al. (2011) define la autorregulación como “la capacidad de las personas para acatar reglas, iniciar y terminar actividades de acuerdo a las demandas sociales, modular la intensidad, frecuencia y duración de las conductas en contextos sociales y educativos” (p. 11). La regulación y autorregulación, al estar dirigidas desde una conciencia emocional, implican tomar conciencia del propio estado emocional y manifestarlo mediante el lenguaje verbal y/o no verbal, así como reconocer los sentimientos y emociones de los demás para un mejor manejo, debido a que, al existir manifestaciones conscientes, también se presentará, de manera responsable, una respuesta frente a las emociones (Lopez, 2005).

En la misma línea, Duhalde et al. (2020) consideran que la regulación emocional en la infancia es de suma importancia ya que los bebés nacen con capacidades limitadas para regular sus emociones y dependen del apoyo de los adultos para controlar sus estados emocionales. Este apoyo es vital para evitar que los estímulos del entorno resulten abrumadores para los



niños. Una intervención basada en la educación emocional puede ayudar a los niños y niñas a aprender estrategias para manejar la frustración, resolver conflictos y fortalecer sus relaciones con sus compañeros mediante las actividades lúdicas. Lo importante entonces, no es evitar los momentos de frustración, tristeza o sobrecarga de alegría, sino aprender a gestionar estas emociones. Cuando un niño se siente desbordado por una emoción negativa o una extremadamente positiva y el adulto lo ayuda a calmarse, le está enseñando que las emociones no son peligrosas, que pueden ser comprendidas y manejadas para un desarrollo favorable consigo mismo y con otros. De hecho, Roth (2024) plantea que las emociones no son sólo reacciones innatas o impulsos, sino que conforman la adquisición de comportamientos socialmente esperados que se convierten en conocimientos implícitos y procesos de simbolización de la cultura; Covarrubias y Cuevas (2008) agregan que se construye en la interacción constante con los otros, en un contexto social histórico donde el individuo participa activamente desde sus propias estrategias afectivas, a partir del aprendizaje en solución de problemas cotidianos y de la interacción en general con el medio.

Esto es muy importante desde el enfoque de la psicología sociocultural; es crucial, al trabajar con los niños y niñas, ser conscientes de que sus emociones se van a ver reguladas por un sin fin de aspectos personales y culturales, tanto el cómo sienten esas emociones, hasta cómo las expresan. Por lo tanto, es importante brindar a las niñas, desde todos los contextos posibles, un ambiente seguro y las herramientas necesarias para que puedan desarrollar una buena autorregulación emocional, a través de saber identificar sus emociones y expresarlas de forma asertiva, labor que requiere iniciarse desde la edad temprana (Crespo, 2017).

De esta forma, Lopez (2005) menciona que llevar a cabo la educación emocional no es solo hacer actividades, sino fomentar actitudes y maneras de expresarse en las que el educador o adulto, con su ejemplo diario, muestre cómo vivir, respetar y aceptar las emociones de forma completa. Esto resulta importante ya que, no solo se transmite el aprendizaje instruyendo a los menores, sino que también influye en su desarrollo emocional una guía que muestre aquello que resulte efectivo para su vida en sociedad. El niño o niña requiere entender el porqué de lo que siente y cuál sería la reacción más adecuada ante esa situación, evaluando la forma más apropiada de enfrentarse a las exigencias externas (Henao y García, 2009).

Una de las estrategias propuestas por Roth (2024) para contribuir en el desarrollo de una emocionalidad positiva son las prácticas corporales. Esto se constituye en un campo de



experiencia y aprendizaje a tratar pedagógicamente, de modo que los actores responsables del proceso educativo asuman una visión integrada de la forma de enseñar y/o trabajar lo relacionado a las emociones, incluyendo prácticas corporales que involucren un trabajo en equipo y permiten que los alumnos socialicen con sus compañeros, y colaborativamente se logre un aprendizaje significativo respecto al manejo de emociones.

Otra manera de contribuir a la autorregulación emocional en las niñeces es a través del juego en situaciones imaginarias y en juego de roles, donde se haga uso del lenguaje, se respeten los intereses del niño y no se descalifiquen sus ideas ni emociones que pudieran considerarse negativas (Villanueva *et al.*, 2011). El juego colaborativo representa un recurso pedagógico propicio, al ser una actividad en la que los participantes se relacionan y comunican entre sí, perciben y asumen el orden y las normas, lo cual contribuye a la toma de decisiones y a un aprendizaje vivencial y significativo (Villarreal y Rojas, 2024).

Es importante resaltar que, cuando se trabaja la autorregulación emocional con infancias, no se trata solo de enseñarles qué hacer cuando experimentan emociones como enojo, tristeza o frustración, sino crear un ambiente en el que aprendan, poco a poco, a entender sus emociones y a gestionarlas de manera sana. Además, cuando el niño aprende a identificar lo que siente y a expresarlo sin miedo, también se vuelve capaz de entender a los demás; si desde pequeños se les forma en adquisición de herramientas para manejar lo que sienten sin reprimirlos ni dejarse llevar por impulsos, se les está ayudando a construir relaciones más sanas, a resolver conflictos de manera positiva y, sobre todo, a sentirse más seguros de sí mismos. Al final, educar en emociones implica la apropiación de herramientas para vivir, de modo que aprender a reconocer y gestionar lo que se siente ayuda en todo momento y en cualquier etapa de la vida para la convivencia sana y la seguridad personal.

El presente trabajo de intervención psicológica se sitúa en una perspectiva sociocultural, que concibe al individuo como un ser co-construido por la cultura que él mismo crea, que se forma a través de las interacciones sociales y que su desarrollo es un proceso continuo e irreplicable conforme a dos líneas interrelacionadas: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural (Vigotsky, 1987). De esa manera, asumiendo el origen social del desarrollo como persona, se estructuró este trabajo orientado a la formación de autoestima y autorregulación de emociones en escolares pequeños.



Objetivo General

Que los escolares de tercero de primaria avanzaran en el desarrollo de su autoestima y empezaran a reconocer y a manejar sus emociones.

METODOLOGÍA

Contexto del trabajo

La institución en la que situó la intervención psicológica es una escuela primaria pública, ubicada en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México, que cuenta con dos patios amplios para la interacción libre y las ceremonias escolares y áreas verdes; conforman su infraestructura dos edificios con dos niveles cada uno, en los que se distribuyen las aulas de los grupos, y otro edificio de una planta para baños, conserjería y oficina de dirección.

Asimismo, forman su personal 15 docentes con un titular para cada uno de los 11 grupos, más los de educación física, inglés, computación y educación artística, así como una directora, subdirector, secretaria y dos personas de intendencia. La escuela recibe servicios externos de psicología, odontología y ocasionalmente “practicantes” que se forman como docentes; también, en la escuela se ubica una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El sector socioeconómico del área en que se sitúa la escuela es de nivel medio bajo.

Población

El presente trabajo se llevó a cabo con un grupo de tercer grado de primaria, conformado por 16 alumnos (9 niños y 7 niñas), de entre 8 y 9 años.

Fases

El trabajo se llevó a cabo en 3 fases: detección de necesidades, planeación de la estrategia y aplicación de la intervención, mismas que a continuación se especifican.

I. Detección de necesidades

La detección o diagnóstico de necesidades constituye una labor importante en la intervención profesional con seres humanos, que implica allegarse de información sobre la población, que



permita explicitar las cuestiones a ser atendidos o a desarrollar, así como la jerarquía de prioridades. Para esta fase se utilizaron 2 herramientas cualitativas: la observación y la entrevista que, según Riart (2002), posibilitan comprender las dinámicas del grupo y conocer sus principales necesidades.

Se consideró la observación participante en los espacios de aula y fuera de ella, para mayor acercamiento y comprensión de las condiciones del grupo, como interacciones, dinámicas grupales, relación profesora-alumno, entre otros, llevada a cabo en tres sesiones de 90 minutos cada una. Asimismo, la entrevista semiestructurada a la docente titular del grupo, en torno a su percepción sobre las condiciones y necesidades de su grupo. Se utilizaron notas de campo para registrar y analizar la información. Se detectaron como necesidades importantes del grupo: el fortalecimiento de la autoestima, ya que muchos de los comportamientos observados reflejaron una baja autoconfianza que impactaba en el rendimiento académico y las relaciones interpersonales; y la autorregulación emocional, debido a que la manera en que los niños expresaban emociones como el estrés, la frustración y la ira, interferían con el proceso enseñanza-aprendizaje y la seguridad personal.

II. Planeación

La planeación de una intervención profesional implica un proceso sistemático que estructura los elementos clave que orientan las acciones prácticas a implementar. Incluye el estableciendo metas claras, de estrategias adecuadas y de recursos necesarios para lograrlas, así como un proceso de evaluación que permita dar cuenta de las circunstancias y logros. En el caso del psicólogo educativo, esta planificación es vital, ya que define su modo de actuación, permitiéndole intervenir de manera estratégica y con mayor impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuesta et al., 2010).

A partir de las necesidades detectadas, se consideró como estrategia de intervención un taller vivencial, el cual, según Santiago y Servín (2018), se concibe como un espacio grupal en el que los participantes trabajan a partir de sus propias experiencias personales en torno a un tema específico. Esta metodología se caracteriza por retomar dinámicas y ejercicios que facilitan el aprendizaje activo y promueven el desarrollo personal, favoreciendo no solo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también la transformación de los esquemas



afectivos y cognitivos de los participantes. El taller vivencial se distingue además por la creación de espacios donde los saberes, emociones y vivencias cotidianas se comparten abiertamente, permitiendo que estas experiencias significativas sean resignificadas a través de estrategias de reaprendizaje. Este proceso contribuye a que los participantes puedan construir nuevas maneras de comprenderse a sí mismos y de relacionarse con los demás, fortaleciendo así sus habilidades socioemocionales y promoviendo formas más conscientes de interacción. En este sentido, el taller no se limita a la transmisión de información, sino a la construcción de conocimiento, donde el aprendizaje se vuelve significativo al integrar las experiencias previas de los niños con los nuevos contenidos y llevarse a cabo de manera vivencial.

El taller se estructuró en seis sesiones de 90 minutos cada una. Como parte de la vivencialidad se consideraron actividades y dinámicas atractivas y lúdicas enroladas en una trama que se denominó "Haciendo el bien en el viejo oeste". Esta trama permitió enmarcar las actividades dentro de una aventura lúdica en la que los niños y niñas adoptaban roles de vaqueros y vaqueras encargados de promover el bien en su comunidad. El uso de esta trama pretendía considerar las actividades atractivas y divertidas, como un recurso pedagógico que favoreciera la identificación de los niños con las acciones y aprendizajes promovidos en el taller. Al inmiscuirse en este contexto ficticio, los participantes podían apropiarse más fácilmente de las dinámicas, internalizar el reconocimiento de las emociones y la autoestima y trasladarlos a su vida cotidiana de una manera natural y significativa.

Cada sesión fue diseñada cuidadosamente para mantener la coherencia de la trama, fortalecer el sentido de pertenencia grupal y brindar un espacio seguro para la expresión emocional, el reconocimiento personal y el aprendizaje colaborativo, cumpliendo con los principios fundamentales que sustentan el enfoque de los talleres vivenciales.

Las sesiones se estructuraron alternando ambas temáticas, integrando los objetivos específicos, definidos en la Tabla 1, para sentar las bases del objetivo general. Cada subtema incluyó dinámicas y actividades diseñadas según la temática, así como materiales de apoyo y distribución del tiempo; los momentos clave de cada sesión fueron: saludo inicial y sondeo de aprendizaje previo, actividades y dinámicas, pausas activas y cierre.



Tabla 1. Temáticas y objetivos por sesión

Sesión y su contenido	Objetivo
Sesión 1: Que comience el rodeo	Que los niños y niñas conocieran y sintieran interés por la temática y empezaran a implicarse estableciendo reglas mínimas para su participación e interacción.
Sesión 2: En busca del vaquero sin amor	Que niños y niñas identificaran sus propias cualidades y fortalecieran su autoestima a partir de los problemas en el viejo oeste.
Sesión 3: Los comisarios también tienen emociones	Que niños y niñas reconocieran en qué parte de su cuerpo están presentes las emociones que sienten en diferentes situaciones.
Sesión 4: Los vaqueros saben amarse y respetarse	Que niños y niñas identificaran sus “áreas de oportunidad”, aceptándose y queriéndose a sí mismos por lo que son.
Sesión 5: Los comisarios saben autorregularse	Que niños y niñas percibieran la forma en la que expresaban sus emociones, para luego hacerlo de forma apropiada.
Sesión 6: De comisarios a Sheriffs	Que los niños y niñas (desde la trama de vaqueros ya formados) revivieran todo lo aprendido, expresándolo y en actividades en el grupo.

III. Aplicación de la estrategia de intervención

La intervención en la escuela primaria se realizó conforme a los acuerdos previamente convenidos con la institución, estableciendo la aplicación de una sesión semanalmente, ajustando su continuidad de acuerdo a la dinámica institucional, como festividades y otras actividades imprevistas. Asimismo, los tiempos de cada sesión se ajustaron de acuerdo con la dinámica de la maestra titular del grupo, en mutuo convenio entre las partes.

Evaluación

Para este trabajo, centrado en el proceso de desarrollo del niño, se consideró una evaluación cualitativa, apoyada en notas de campo para recoger y analizar la información. Este proceso se realizó constantemente durante todo el taller, permitiendo recoger información valiosa sesión tras sesión. Para esto, se tomó en cuenta lo observado en el aula sobre cómo reaccionaban los niños, qué comentaban entre ellos, cómo participaban en las actividades y qué impresiones



compartía la docente del grupo. La nota de campo “es un instrumento fundamental para el observador participante y para el científico social en general. En ella el observador debe recoger información detallada sobre el desarrollo de la técnica, que pueda ser codificada y posteriormente analizada” (Sanjuán, 2019, p. 48). Esta forma de trabajar brindó una visión completa de los cambios que los niños fueron experimentando poco a poco. Implicó entender los procesos de cada uno de los alumnos/as, a través de lo que se vivía en conjunto en el salón de clases. Las notas que se tomaron después de cada actividad se convirtieron en la herramienta principal para poder analizar qué estaba funcionando, qué resultaba difícil y cómo se avanzaba hacía el objetivo.

RESULTADOS

El enfoque psicopedagógico del taller combinó estrategias de aprendizaje vivencial con momentos guiados de reflexión al nivel de los niños, que les permitió mejorar su autoestima e identificar y expresar sus emociones en un ambiente respetuoso y atractivo. A través del juego de roles, el arte expresivo y el diálogo colaborativo, se recuperaron las vivencias de los escolares, siempre en el contexto de la narrativa del viejo oeste para mantener su interés y participación activa durante las actividades a lo largo de las sesiones.

A partir del análisis cualitativo de las notas de campo, realizadas de manera sistemática al finalizar cada sesión, se identificaron dos categorías indicadoras de los avances a lo largo del taller: gestión de emociones y autoestima, especificando subíndices para cada una, y en función de las mismas se presenta la organización de los resultados

Gestión de emociones

La gestión emocional es una cuestión muy importante en el desarrollo de la persona y se concibe como:

La capacidad integral de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizando esta información para guiar el pensamiento y las acciones de manera adaptativa. Incluye la conciencia emocional, la expresión adecuada de emociones, y la capacidad de regular las respuestas emocionales para promover el bienestar psicológico y las relaciones interpersonales saludables. (Linares, s.f., p. 3).



1. Reconocimiento de emociones

La autorregulación de emociones requiere el reconocimiento de estas, el uso de un vocabulario apropiado para referirlas y la capacidad de entender que las emociones propias se pueden y se deben aceptar (Lugo, 2024). El reconocimiento emocional refiere, según este autor, a la capacidad de identificar, comprender y dar sentido a las emociones propias y ajenas; implica reconocer los signos físicos, psicológicos y conductuales asociados a las emociones.

En actividades como el "rodeo emocional", los escolares lograron identificar y nombrar emociones primarias (alegría, tristeza, enojo, miedo), utilizando un vocabulario emocional básico que sirvió de punto de partida para la regulación emocional. Asimismo, en la actividad de "Pasa la emoción" aprendieron a nombrar emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo y desagrado. Esta educación emocional, de acuerdo con Vivas (2003), "debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada" (p.8).

A través de dinámicas de reflexión guiada y diálogo, los niños comenzaron a verbalizar sus emociones de manera consciente. Se promovió el reconocimiento de sentimientos tanto de agrado como de incomodidad y tristeza, fortaleciendo su capacidad de expresión emocional, y percibieron cómo se sienten en situaciones cotidianas: *Me siento triste cuando mi hermano pierde mis juguetes*, fue el testimonio de un niño.

Se considera que la expresión emocional permite adecuar el comportamiento a las diferentes interacciones sociales; Gordillo et al. (2015) reportan estudios que asocian la exageración en la expresividad de emociones, como suele ocurrir en la danza, a la facilidad de su reconocimiento. En la sesión 5, a través de un juego de roles donde los alumnos representaron sus emociones utilizando el cuerpo y sonidos, aunque al principio se cohibían, después de algunas participaciones pudieron expresarse con mayor soltura, incluso apoyando a compañeros a expresarse y reconocer emociones, lo que también es indicativo de que la identidad individual se forma en la interacción con los otros, acorde a los planteamientos la Ley Fundamental del Desarrollo y de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1987; 2006).

En suma, los escolares lograron avances significativos en la identificación y expresión de sus emociones, suceso que también percibió y reportó la docente titular del grupo.



2. Estrategias de regulación emocional

Las estrategias de gestión emocional son técnicas y métodos que permiten reconocer, comprender, regular y expresar emociones de manera saludable, adaptándose a las situaciones y promoviendo el bienestar psicológico. No se trata de suprimir o inhibir las emociones, sino de utilizarlas como información para tomar decisiones y actuar de manera más efectiva. Es importante señalar que para gestionar las emociones es imprescindible reconocer, aceptar, comprender y canalizar adecuadamente la emoción (Pallares, 2024).

En distintos momentos del taller, fueron evidentes algunas situaciones de impulsividad entre los niños. Desde incidentes levemente violentos, el uso de lenguaje inapropiado al experimentar enojo, o incluso, muestras de cariño (abrazos) demasiado efusivas. Estas situaciones fueron atendidas de manera inmediata con estrategias de control emocional, resaltando la necesidad de continuar trabajando habilidades de autocontrol en momentos de frustración o demasiada efusividad en sus actos.

La dificultad en el control emocional, sobre todo el control de la ira y de la agresividad, es uno de los principales problemas de casi todos los niños, lo cual aparece acentuado en aquellos que tienen dificultades en el aprendizaje y en su conducta social (Bello-Dávila et al., 2010). Este tipo de comportamientos fueron ligeramente recurrentes, sin embargo, solían abordarse al momento. Primeramente, con el interés no solamente por el hecho en sí, sino también por los escolares involucrados; al igual que en sus emociones y sentimientos, se buscó acompañarlos en un entendimiento para sí mismos de la situación y de “la raíz” de sus acciones; asimismo, un acompañamiento mientras percibían y retomaban lo aprendido en las sesiones pasadas, para así juntos buscar alguna solución o respuesta a lo que había sucedido. “No basta solo con que los niños vivencien sus emociones; es necesario que logren reflexionar sobre ellas, identificar claramente las causas que las provocan, tener conciencia de las consecuencias de sus reacciones emocionales” (Bello-Dávila et al., 2010, p. 41).

A lo largo del taller se consideraron herramientas básicas para el manejo de emociones, como la respiración consciente o la verbalización de sus sentimientos ante figuras de apoyo como padres y maestros. También, se implicó a los niños en el uso de herramientas como contar hasta 10, inhalar/exhalar con peluches y globos, sentir texturas relajantes como la arena o el arroz, aprender a sentir y relajar su corazón con la respiración, soplar burbujas, entre otros. Estas estrategias estuvieron encaminadas a englobar todo lo que conlleva la regulación



emocional, desde la conciencia emocional, que los escolares pudieran nombrar lo que les está pasando, lo que sienten, cómo, dónde y con qué intensidad lo sienten, así como acceder a herramientas que les ayudaran a expresarlo de manera adecuada. Se consideraron algunas estrategias útiles para poder leer su cuerpo, para que en situaciones de su vida diaria pudieran saber en qué lugar del mismo sienten tal sensación y luego ponerle un nombre. Algunos escolares compartieron que ya habían realizado con anterioridad algunas de las técnicas, por ejemplo, el gritar con una almohada, y se retomaron esas experiencias para ilustrar de mejor manera las ocasiones en las que podrían ser de gran ayuda.

Algunas técnicas de respiración permitieron a los niños sentirse más relajados, y se retomaron otras que fueran aptas para ellos, donde pudieran ocupar su imaginación para que fueran más ilustrativas -como el imaginarse una vela o una flor a la cual tienen que soplar u oler lentamente-, y que fueran fáciles de recordar para que pudieran retomarlas cuando les fueran necesarias.

3. Empatía hacía las emociones de sus pares

La empatía refiere a situarse en el lugar del otro, es un puente entre las emociones de otra persona y las nuestras, es la habilidad para compartir emociones y comprender las de los demás, diferenciando entre ellos y uno mismo; implica una respuesta a las experiencias de otros a través de la cual se busca construir el mismo estado mental de esos (Facultad de Psicología / Dirección General de Divulgación de las Humanidades, 2022).

Los niños y niñas lograron comprender cómo es que, en distintas situaciones, algunos pueden compartir ciertas emociones, y que no todos lo hagan de la misma manera. Un caso significativo fue el que se dio en la actividad de “Pasa la emoción”, donde se habló de situaciones que a algunos les generaba cierta emoción, pero a otros les podía generar una emoción totalmente diferente. Por ejemplo, uno de los alumnos mencionó: *A mí también hay algo que me puede hacer sentir triste y que a lo mejor a mi amigo le puede hacer sentir alegre.*

Esto indica que los escolares lograron obtener una noción de subjetividad y diferencia de las emociones y su forma de regular cada una de ellas. No solamente es importante que reconozcan sus propias emociones, sino también las de los demás, logrando una empatía que les va a ayudar a la convivencia en el ámbito educativo y social.



Autoestima

Los resultados en torno a esta formación se desglosan en los siguientes rubros a modo de indicadores importantes.

1. Reconocimiento de cualidades personales

Las cualidades configuran patrones individuales relativamente estables a lo largo del tiempo (duraderos), que presentan variaciones significativas entre distintos individuos (distintivos), y que ejercen una influencia causal determinante en la organización de los procesos afectivos (sentimientos), cognitivos (pensamientos) y conductuales (comportamientos) característicos de cada persona (López et al., 2020).

El reconocimiento de estas cualidades refiere a la identificación de aspectos positivos, habilidades, valores y características sobresalientes de una persona. Este proceso de reconocimiento puede manifestarse a través de elogios, palabras de aliento, gestos, premiaciones o incluso a través de la observación y el aprendizaje de las cualidades de otros.

A lo largo de las sesiones, los escolares mostraron progresivamente una mayor capacidad para identificar cualidades positivas propias. Actividades como la elaboración de los sombreros vaqueros, las herraduras de la suerte y el "jaripeo de las virtudes" facilitaron este proceso, permitiéndoles plasmar frases como "soy amable", "controlé mi enojo", "aprendí a resolver fracciones", "soy valiente" o "soy una buena amiga", fortaleciendo así su autoconcepto.

La idea central de este aspecto trabajado con los niños, era fortalecer la valoración de sus cualidades, que según Naranjo (2007), constituye una cuestión destacable en el desarrollo psicológico, cognitivo y social de una persona, que lo convierte en necesario de ser considerado en el ámbito educativo.

Es de suma relevancia generar la posibilidad de que los niños cometan errores sin ser juzgados, reconocer sus esfuerzos, otorgarles la responsabilidad de manejar sus éxitos y auto-reconocerlos. De acuerdo con Núñez (2016), para ayudar a fortalecer la autoestima de los niños, se requiere un ambiente en el que se promueva seguridad emocional, aceptación y respeto hacia ellos, una comunicación asertiva, validación de sus emociones y reconocimiento de sus logros, sean grandes o pequeños.

En la actividad "Herraduras de la suerte" los niños compartieron logros personales. Esto ayudó a fomentar una buena autopercepción, donde los niños y niñas pudieran identificar



aquellas situaciones exitosas que han tenido a lo largo de su vida. En este caso, los niños pudieron expresar de manera escrita y en algunos casos frente al grupo logros que para ellos fueron significativos. Por ejemplo, “B” mencionaba “yo hago videos, soy youtuber”, “I” en su herradura compartió “yo pude ahorrar mil pesos”, “K” escribió “hace poco pude aprender cómo resolver fracciones”, “A” dijo “yo ya sé dar de carro... y también sé dar saltos de tigre”. Estos fueron testimonios de los niños en los que, aunque con un poco de dificultad, mostraron la confianza de sentir que sus experiencias iban a ser valoradas por los demás. Los niños necesitan tener la valoración y aceptación de las personas más próximas, quienes tengan la cualidad de confiar en sus posibilidades y que aprecien sus éxitos (Palacios y Oliva, 1991, citados por Nuñez, 2016).

2. Apoyo y reconocimiento entre pares

De acuerdo con la Agencia de Calidad de la Educación (s.f), el apoyo y reconocimiento entre pares representan un beneficio que, a largo plazo, desarrolla condiciones importantes para la formación de habilidades socioemocionales y trae consigo aspectos significativos. Asimismo, puede fomentar el bienestar emocional que genera seguridad y comodidad en los niños, facilitar la cooperación y colaboración en el trabajo en equipo, mejorar la calidad en las relaciones interpersonales, pero sobre todo fomentar el aprendizaje y el desarrollo personal y colectivo a través de una comunicación más asertiva y constructiva entre iguales.

Durante dinámicas grupales, los niños expresaron comentarios positivos hacia sus compañeros de manera un poco tímida, pero conforme se avanzaba en las sesiones su comunicación se volvía cada vez más abierta y asertiva entre ellos. Inicialmente tendían a repetir frases generales como "eres buen amigo", pero luego de intervenciones específicas, comenzaron a verbalizar cualidades más variadas y profundas, como: "eres perseverante" o "siempre ayudas a los demás".

En su implicación en las actividades los niños emitieron comentarios positivos de sus compañeros, así en la actividad “El Jaripeo de las virtudes” hubo expresiones como: *Eres muy inteligente, Eres muy buen amigo, Tienes un cabello muy bonito, Eres respetuosa*. Frente a esto, los niños y niñas expresaron sentirse *halagados/as, orgullosos/as* pero sobre todo *felices*.

Las palabras de los adultos, de sus pares, el trato que reciben y las circunstancias en las que viven contribuyen significativamente a la formación de su autoconcepto y autoestima.



Ambos conceptos están profundamente conectados y afectan no solo el comportamiento del niño, sino también su actitud hacia el aprendizaje, su capacidad para enfrentar retos y su forma de relacionarse con los demás (Gonzalez et al., 1997). En definitiva, la valoración de los otros es importante en la formación del autoconcepto y autoestima.

3. Superación de dificultades en el entorno escolar y familiar

Los contextos familiar y escolar y su interrelación, son muy importantes para el desarrollo del niño, de modo que lo que ahí ocurra favorecerá o no dicho proceso; los escolares serán o no capaces de afrontar las condiciones que enfrenten y/o con ayuda de otros avanzar o compensar lo no favorable de otros contextos sociales (Uriarte, 2006).

Se observó que algunos niños presentaban dificultades para reconocer logros personales, y fue necesario el acompañamiento de quienes coordinaban las actividades para ayudarlos en apreciar pequeños éxitos cotidianos y adquirir nuevas habilidades. Una de las alumnas expresaba abiertamente “*es que yo no he tenido ningún logro*”; sin embargo, se indujo su participación y la de los demás niños para que cada uno recordara algo que pudieron hacer.

Varios niños mostraban dificultad en identificar lo que representaba un logro en sus vidas, o incluso en reconocer alguna virtud para la actividad de la decoración de sus sombreros. La inseguridad emocional hace énfasis en la falta de confianza en las propias capacidades y la valía de uno mismo (Beltran et al., 2014); al inicio del trabajo existía esta incertidumbre, desconfianza y desconocimiento de sus éxitos, pero se incentivó la valoración grupal de cada logro en los niños, asumiendo que “el reconocimiento grupal promueve el trabajo en equipo y fomenta el sentimiento de pertenencia” (Beltran et al., 2014, p. 23). A medida que los participantes se sintieron apreciados, reconocidos y valorados por los demás, se fueron consolidando su autoaceptación y autoestima y superando cuestiones que lo limitaban, ya que, de acuerdo con Couoh et al. (2015), frecuentemente se viven sucesos que no son propicios y limitan o disminuyen tales formaciones.

Desde la perspectiva sociocultural el desarrollo humano sucede a partir de la participación del individuo en distintos contextos sociales, como la familia desde el inicio y luego la escuela al ingresar en ella; cada contexto puede tener su mayor o menor influencia en la formación del autoconcepto y autoestima, en dependencia de las condiciones en que se impliquen los otros, principalmente los adultos; para abonar a una apropiada formación en los



escolares se requiere participación coordinada entre ambos contextos para implicarse en disponer expresiones de afecto, apreciación, reconocimiento de logros, comunicación positiva, orientación a la autovaloración del niño como valioso y capaz, entre otros, todo lo cual es acorde con una estabilidad emocional y salud mental; es importante construir buenos recuerdos con los niños, dado que son básicos para lograr confianza en uno mismo (Valdés, 2001).

En definitiva, se observaron avances significativos en la percepción de los niños sobre sus capacidades como personas y sus logros, así como en su manera de manejar las emociones. No obstante, los resultados podrían haber sido más favorables para ellos si hubieran estado de por medio condiciones como una intervención más prolongada y el compromiso más activo de las familias. Si bien el tiempo asignado para seis sesiones fue suficiente para generar cambios iniciales, fue insuficiente para consolidarlos. De haberse extendido un poco más la duración de cada sesión o el número de las mismas, los niños habrían dispuesto de más oportunidades para practicar, reflexionar y afianzar lo aprendido. Por otro lado, las pocas posibilidades de los padres para involucrarse, no solo en las actividades elaboradas para ellos sino en general en la educación emocional de sus hijos, representó una limitante importante, cuestión que representa un gran reto para cualquier intervención profesional en el desarrollo de los niños.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos expresan una transición en la Zona de Desarrollo Próximo de los niños en torno a su esfera afectivo-motivacional, al empezar a ser capaces de una autopercepción y de un reconocimiento de logros y cualidades de sí mismo y de los demás.

Los avances en el objetivo de esta intervención, indican la pertinencia e importancia de la estrategia vivencial, sustentada en actividades y dinámicas lúdicas y atractivas para los niños, que los implicaron a participar emotivamente para su apropiación de los contenidos y su formación de sentidos subjetivos. Si desde una edad temprana se fomenta la autorregulación emocional, brindando las estrategias necesarias para que la persona se apropie de ellas, así como una autovaloración positiva, es más probable que en la adultez se puedan enfrentar de forma asertiva las adversidades y dilemas, vivenciando un bienestar emocional.



Asimismo, aunque es claro que todos los actores implicados en una intervención psicoeducativa experimentan una formación, cabe hacer explícita dicha formación en las personas que dirigieron este trabajo, principalmente en torno a la comprensión de los actores escolares, en el diseño y evaluación de estrategias y en la concepción del dinamismo y la complejidad del acto educativo.

Si bien, se lograron avances significativos en las metas establecidas inicialmente, es importante destacar algunos aspectos clave que podrían potenciar estos logros y alcanzar resultados aún más satisfactorios. Entre estos se encuentra la necesidad de considerar con mayor profundidad las diferencias individuales en el desarrollo y aprendizaje de cada participante, la revisión y ajuste de los tiempos asignados a cada sesión, el número de éstas y la continuidad en su aplicación evitando, en lo posible, intervalos demasiado extensos entre una sesión y otra. Estos ajustes permitirían optimizar el proceso y conseguir impactos más significativos en los participantes.

Otra cuestión importante es el reto de generar estrategias viables de implicación de los padres, de acuerdo a las diversas condiciones y ocupaciones de esta población, así como a los medios y formas que realmente les sean accesibles, lo que requiere un estudio y dedicación más amplios al respecto, por quienes realizan una intervención profesional en torno al desarrollo de los niños.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f). *Relación entre estudiantes: Percepción de confianza y apoyo entre pares* [Ficha de trabajo para docentes]. Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), Área Socioemocional.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Arapa, H., Payi, N., y Gonzales, K. (2022). La dramatización como estrategia para fortalecer la autoestima en niños y niñas de la zona aimara. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 497-510.



- Barriga, F. (2010). Intervención psicoeducativa. En Tirado, F., Martinez, M., Covarrubias, P., Lopez, M., Quesada, R. y Olmos, A., *Psicología Educativa*, 325-327, México: McGraw-Hill.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., y Rodríguez-Pérez, M. E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA*, (51), 36-43.
- Beltran, N., Flores, B. y Guillén, M. (2014). Reconocimiento y motivación en el aula: Resaltando las fortalezas de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación en enfermería FESI-UNAM*, 3(6), 20-25.
- Campo Ternera, L. A., (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67-79.
- Couoh, C., Góngora, A., García, A., Macías, I., y Olmos, N. (2015). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 302-308.
- Covarrubias, A. y Cuevas, A. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Procesos Culturales en América Latina, Psicol. Am. Lat. n.14 México out*.
- Crespo, C. A. (2017). *Estudio de la autoestima y el autoconcepto en un aula de 2º de Educación Primaria* [Trabajo final de grado en maestro/a de educación primaria, Educación para la diversidad]. Universitat Jaume I.
- Cuesta, L., Pérez, J., Rodríguez, A. y Soriano, R. (2010). *Planeación de la enseñanza*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuevas, A. (2012). El desarrollo del niño en el contexto escolar. En Pérez, G y Yoseff, J. J (coords.) *El desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. Departamento Editorial UNAM FES Iztacala, capítulo 3, 47-63.
- Duhalde, C., Huerin, V., Maurette, M., Raznoszczyk, C., Vardy, I. y Vernengo, M. (2020). Regulación afectiva y disponibilidad emocional diádica en la relación adulto-infante. *Anuario de Investigaciones*, 27, 498-502.
- Facultad de Psicología / Dirección General de Divulgación de las Humanidades. (2022). *Empatía, “pegamento social” que permite conectarnos con los demás*. GACETA UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/empatia-pegamento-social-que-permite-conectarnos-con-los-demas/>



- González, A., Núñez, C., González, S. y García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 2(9), 271-289.
- Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. Á., Arana, J. M., y López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 A 11 Años. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 5(1), 1846-1859.
- Henao López, G. C., & García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Linares, M. (s.f.). *Gestión Emocional Psicológica*. Centro de Psicología Canvis.
- Lopez, E., (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, F., Mata, J. y Pérez, M. (2020). *Introducción a la psicología de la personalidad*. Editorial Universidad de Granda. España.
- Lugo, M. G. (2024). *La importancia de reconocer y regular nuestras emociones*. GACETA UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/la-importancia-de-reconocer-y-regular-nuestras-emociones/>
- Moreno Méndez, J., Ángel Muñoz, A., Castañeda Sánchez, B., Castelblanco Triana, P., López Chemas, N., y Medina Barón, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 155-162.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2 (7), 1-27.
- Núñez, M. (2016). *La autoestima en educación infantil*. (Trabajo de fin de grado), Universidad de la Laguna, Facultad de Educación.
- Pallares, C. (2024). *Estrategias de Gestión Emocional*. PsicoTip. <https://psicotip.es/2024/01/30/estrategias-de-gestion-emocional/>
- Riart, J., (2002). Los análisis de necesidades en la intervención psicopedagógica. *Educación XXI*, 5, 139-151.
- Roth, L. (2024) Educación Física y Emociones: la necesidad de un estudio de las emociones experimentadas desde una perspectiva cultural en el campo de las prácticas corporales. *Educación Física y Ciencia*, 26(2), 1-17.



- Sanjuán, L. (2019). *La observación participante*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Santiago, P. y Servín, S. K. (2018). *Una estrategia vivencial para fomentar el respeto en niños de educación básica* (Tesis, licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- Valdés G., L., (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estudios Pedagógicos*, (27), 65-73.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotski, L. S. (2006). *Obras escogidas IV*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Villanueva, L., Vega, L. O., y Poncelis, M. F. (2011). Creciendo juntos: estrategias para promover la autorregulación en niños preescolares. En N. Flores (coord.), *Puentes para crecer* (pp. 3-56). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villarreal, J. y Rojas, M. (2024). El juego colaborativo como estrategia de cuidado, hacia una educación integradora y para la paz. *Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos*, 40(75), 1-16.



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>

Danna Yamilet Limón Escalante

Psicóloga en formación

E-mail: 320260335@iztacala.unam.mx

Karla Martínez Arciniega

Psicóloga en formación

E-mail: 320117143@iztacala.unam.mx