



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XXIV, número 1, jan-jun, 2020, pág.152-185.

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Sheyla Denise Domínguez Sánchez
Aline Michelle Soriano Morales
María Antonieta Covarrubias Terán
Adrián Cuevas Jiménez

Resumen

El presente estudio da cuenta del trabajo realizado en dos escuelas primarias, una con sistema de tiempo completo, y la otra, integral. La población con la que se trabajó fue de niños de 4° de primaria de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Se realizó una detección de necesidades en cada una de las escuelas, apoyándonos con estrategias bajo un enfoque cualitativo, el cual nos permitió recolectar información para tomar una decisión respecto a la temática a trabajar.

Se realizó un taller vivencial en ambas escuelas en dos momentos del ciclo escolar, la primera constituyó en una temática de *superhéroes*, la cual tuvo como objetivo que los niños mejoraran la convivencia con sus compañeros y se abordaron temas como el respeto, autoestima, empatía, autorregulación, y colaboración. En la segunda parte del proyecto la temática que se llevó a cabo fue presentarles la película de *intensamente*, con el objetivo de que los niños reconocieran las principales emociones y las ejercitaran en su vida diaria. Se llevaron a cabo parte de las emociones primarias como la ira, el temor, como parte del temor la exclusión y lo que implica actuar bajo presión social y la tristeza. Con cada una de los temas mencionados se elaboraron una serie de actividades que ayudaron a complementar la identificación de las mismas donde, de igual manera, se encontró que los niños lograron autorregular sus emociones.

Palabras clave: autorregulación afectiva o emocional, emociones, educación emocional.

EMOTIONAL SELF-REGULATION IN BASIC EDUCATION CHILDREN

Abstract

This study is about the work done in two primary schools, one of them with a full-time system and the other one with an integrated system. The population



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

with which it was produced was children from the 4th grade of primary school aged between 9 and 10 years. A needs assessment was carried out in each of the schools, supporting us with strategies under a qualitative approach, which allowed us to collect information to make a decision regarding the topic to work

An experiential workshop was released in both schools at two times in the school year, the first with a superhero theme and its objective was to improve coexistence of the children with their peers, and topics such self-esteem, empathy, self-regulation, and collaboration were addressed. In the second part of the project, the theme that was carried out was to present the film inside out, with the aim that children recognize the main emotions and carry them out in their daily life. Part of the primary emotions such as anger, fear, exclusion and implying acting under social pressure as part of fear, and sadness were carried out. With each of the aforementioned topics, a series of activities were developed that helped to complement their identification, where, in the same way, it was found that the children managed to self-regulate their emotions.

Keywords: affective or emotional self-regulation, emotions, emotional education.

Introducción

Las funciones de las emociones pueden situarse en dos niveles; la sensibilidad emocional y las respuestas emocionales, siendo éstas últimas, las que guían y organizan la conducta, jugando un papel crucial en la infancia como señales comunicativas (Goleman, 1995), de ahí radica la importancia de abordar estos temas con los niños, para que desde temprana edad aprendan a manejar sus emociones de manera asertiva.

La educación emocional ha sido definida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo afectivo como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana (Bisquerra, 2000).

Dentro de la educación emocional existen varios conceptos que conllevan a la educación de emociones, como son la autorregulación afectiva o



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

emocional, como también la inteligencia emocional, esta última se entiende como una habilidad para reconocer emociones, asimilar esas emociones o sentimientos relacionados, comprender la información aportada por tales emociones y saber regularlas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999); entendiendo por regulación como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada al tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, para así tener estrategias acertadas de afrontamiento ante las situaciones que se nos presentan día a día.

La autorregulación se define como la capacidad de responder a peticiones, iniciar y terminar actividades de acuerdo a demandas situacionales, la modulación de intensidad, frecuencia y duración de actos verbales y motores en ambientes sociales y educativos, posponer la acción sobre un objeto/meta deseada (posponer la gratificación) y generar conductas socialmente aceptadas en ausencia de control externo (Kopp, 1982), por lo que en los últimos años ha despertado un gran interés debido a las implicaciones que repercuten en el funcionamiento social y educativo de cada individuo.

Covarrubias (2006), define la autorregulación afectiva como la capacidad de las personas para manejar sus sentimientos ante ciertos errores en la solución de problemas y actividades. Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa (dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto), a una regulación interna (caracterizada por una mayor autonomía e independencia), en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control (Grolnick, Kurowski y McMenemy, 1999). Vigotsky (1962) consideraba que para que los alumnos puedan apropiarse de estrategias que les permitan autorregular sus acciones en el contexto educativo y fuera de él, primero deberán de gestar tal apropiación dentro de las relaciones sociales que se propicien en la escuela.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Teniendo esto en cuenta, parece imprescindible abordar el aprendizaje emocional en la escuela, pues esta competencia no solo los conducirá a un mayor aprovechamiento de su potencial cognitivo, sino que les otorgará otras herramientas de igual o mayor importancia en su desarrollo como personas y ciudadanos (Fernández y Extremera, 2005); sobre todo si tomamos en cuenta que el segundo lugar donde los niños pasan más tiempo es la escuela y que es precisamente por esto que, si bien la escuela no es la única responsable de trabajar la autorregulación emocional con los niños, funge un papel sumamente importante de apoyo a los padres y/o tutores.

En todos los fenómenos sociales concebibles, sin excepción alguna, las emociones están presentes desempeñando un papel fundamental (Covarrubias y Cuevas, 2008; Covarrubias, 2016 y Le Breton, 1999), por lo que se considera de gran importancia su reconocimiento a nivel primaria, pues los niños se encuentran abiertos al aprendizaje, y que mejor iniciarlo en edad temprana; logrando con ésto su bienestar emocional, mental y físico, al reconocer sus emociones, experimentarlas, lo cual redundaría en relaciones más armónicas con los demás compañeros de clase (Grolnick, McMenemy, y Kurowski, 1999).

Es por esto que en este trabajo se detectaron necesidades del interés institucional en torno a cuestiones de educación socio-emocional y de la valoración directa del grupo de escolares se decidió trabajar con las emociones primarias. Según Bisquerra (2000), las emociones primarias o también llamadas básicas, son ocho: sorpresa o sobresalto, interés, alegría, miedo, ira, aversión, vergüenza y angustia. Nosotras decidimos solo trabajar con cuatro de ellas, puesto que en la detección de necesidades lograron ser las más notorias, las cuales fueron: tristeza, temor, ira y desagrado, enfocándonos en el reconocimiento y autorregulación de las mismas, además de considerar la



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

exclusión social como parte de temas a tratar. Entendiendo por exclusión social a los procesos y situaciones que impiden la participación de ciertos individuos dentro de la sociedad. Muchas veces es propiciada por la presión social, Madariaga, Huguet y Lapresta (2013) la definen como aquella influencia que ejercen las demás personas sobre nuestras actitudes, valores, comportamientos o pensamientos, teniendo un mayor peso en nuestros comportamientos que nos llevan a realizar o evitar por el miedo a qué pensarán los demás de nosotros

Como estrategia, nuestro principal material de apoyo fue la película “intensamente” y videos de apoyo para lograr atraer más su atención y facilitar la comprensión de los temas tratados y para complementar, nos apoyamos de actividades lúdicas-vivenciales para cumplir nuestro objetivo. Por lo tanto, el propósito de este trabajo fue guiar a los niños para que identificaran y autorregularan las emociones primarias en su vida cotidiana.

Metodología

Contexto del trabajo El presente estudio se llevó a cabo en dos escuelas primarias, una multigrado y la otra de tiempo completo. En la escuela integral “Benito Juárez” ubicada en el Pueblo de los Reyes, Tlalnepantla De Baz, Estado de México; y en la escuela de tiempo completo “Jesús García” ubicada en Convento del Carmen, Unidad Habitacional, Hogares Ferrocarrileros, 54090, Tlalnepantla de Baz, México.

Población: La población con la que se trabajó en la escuela integral consistía inicialmente con siete niños de 4° de primaria; sin embargo, dos de ellos se dieron de baja de la institución por lo que, a partir de la cuarta sesión, la población se redujo a cinco niños, de los cuales tres eran niños y dos niñas de edades comprendidas entre los 9 y 10 años.

En la escuela de tiempo completo, se trabajó con un total de 21 alumnos, de los cuales 9 eran niños y 12 niñas



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Fases del trabajo

Este trabajo se dividió en cuatro fases iniciando por la detección de necesidades, posteriormente; en la segunda fase se elaboró la planeación de las sesiones del taller; la tercera, aplicación del mismo y finalmente, la cuarta fase la evaluación.

I Detección de necesidades

Como una de las funciones del psicólogo, es la detección de necesidades, bajo un enfoque cualitativo nos permite recolectar información para tomar decisiones respecto a lo que se va a trabajar, se comienza con la observación del contexto en donde se desenvuelven los niños, percatándonos de la interacción que tienen con todos lo que conforman la primaria. En esta ocasión se analizó la situación general del grupo, así como sus avances, dificultades y necesidades para identificar a los alumnos que presentaran algún comportamiento significativamente distinto del resto del grupo que pudieran detener su proceso de aprendizaje o de socialización con el resto de sus compañeros e indagar sobre su posible origen.

Para esto nos apoyamos de dos principales herramientas como la entrevista que se le hizo a la profesora a cargo del grupo con la finalidad de que externara las necesidades que había percibido con el grupo y con base a eso elaborar nuestras actividades, así como, la observación participativa que llevamos a cabo en el aula, para la cual, nos incluimos en el grupo para conseguir la información desde adentro, esto nos permitió observar directamente, relacionarnos con los participantes, describir los acontecimientos, las personas y las interacciones establecidas entre ellos, así como, nuestras propias impresiones y experiencias al interrelacionarnos con la población. De esta forma, las necesidades detectadas fueron: mejorar la convivencia que tenía el grupo, promover la solución de problemas



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

asertivamente, así como, la aceptación de sus cualidades para poder ser empáticos con los demás compañeros.

II Planeación

Se llevó a cabo la elaboración de un taller vivencial, el cual consistió en realizar actividades de las cuales los niños ejercitaron las emociones primarias, bajo experiencias vividas, en este caso, decidimos ejemplificar con la película animada “*intensamente*”, ya que su trama aborda las emociones. La película tenía como característica a personajes animados, los cuales representaban cada una de las emociones; utilizamos a cada personaje en cada sesión, con sus características, tratando de ejemplificar con ellos sus acciones de la película con los niños y su vida cotidiana. El objetivo principal era que los niños reconocieran las principales emociones y las ejercitaran en su vida diaria.

El presente taller estuvo organizado en 6 sesiones de 90 minutos de duración. De igual manera cada sesión tuvo su objetivo específico y con base a ello fueron elaboradas las dinámicas de acuerdo a los temas que se describen en el siguiente punto, por ejemplo, en la sesión uno se identificó la emociones de alegría, tristeza, ira y temor; además se recapituló lo visto en un taller que tomaron en el primer semestre del ciclo escolar sobre temas de: respeto, autoestima, empatía, autorregulación y colaboración a través de la temática de los superhéroes, y que le dimos continuidad en el presente trabajo retomando principalmente el tema de autorregulación; en la segunda sesión se trató la ira; en la tercera el temor; en la cuarta como parte del temor se abordó el miedo de ser excluido y lo que implica actuar bajo presión social; en la quinta se trabajó con la tristeza; y por último, en la sesión seis se hizo un recapitulación de todo lo que abordamos a lo largo del taller. Cabe mencionar que en cada sesión retomamos la temática antes mencionada con el propósito de motivar más a los niños a llevar a la práctica todo lo que vimos.

III Aplicación de la estrategia de intervención



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Una función también del psicólogo es la aplicación de las estrategias para su intervención. Ésta se realizó en dos momentos, el primero constaba de la actividad de monitoreo, es una de las estrategias que utilizamos a lo largo del taller, la cual es un recurso del psicólogo supervisando el aprendizaje de los niños, donde apoyamos a la profesora con los niños en las actividades que ella les asignaba ayudándoles en los ejercicios que se les dificultaban, y apoyándolos emocionalmente, es decir, en ocasiones se presentaban niños que necesitaban motivación debido a alguna situación que les afectaba, en su mayoría eran las amistades y problemas familiares.

Posterior a eso, en el segundo momento, se iniciaban las sesiones planeadas, cada una de ellas con una duración de 90 minutos. En cada una de las sesiones iniciábamos con el saludo hacia el grupo y con una actividad de gimnasia cerebral con la finalidad de captar su atención.

Identificación de emociones

El trabajo realizado para la identificación de emociones, se comenzó con la recapitulación preguntándoles sobre sus aprendizajes en el taller impartido en el primer semestre del ciclo escolar. Posteriormente, continuamos con el resto de las actividades y como el tema de esta sesión fue “identificación de las emociones”, donde el objetivo era que los niños identificaran las emociones principales (tristeza, miedo y enojo), les pedimos que se sentaran en el centro del salón para proyectarles los primeros 25 minutos de la película “intensamente”, ya que en esa parte se presentan las emociones con los aspectos que las caracterizan. Después pegamos imágenes de los personajes de la película en distintos lugares del salón, indicándoles que se dirigieran hacia donde estaba la emoción que predominara en ellos y se les cuestionó por qué habían elegido esa emoción y ¿cuál era la que más trabajo les costaba expresar?



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Continuamos con reflexionar de manera breve y concisa la importancia de las emociones que se presentan en la película (tristeza, enojo, miedo y desagrado), haciendo énfasis en que ninguna emoción es mala; sin embargo, conservarlas por mucho tiempo nos puede traer problemas, dándonos ejemplos de esto. Posteriormente, en una hoja con su nombre escrito, tenían que tachar el dibujo que representara la emoción que suele prevalecer en ellos y que consideran que les trae problemas, asimismo que circularan la que menos presentan, para que después al lanzarles una pelota, nos comentaran al respecto, ejemplificando con experiencias.

Para anclar este aprendizaje y vincularlo con la temática del taller anterior, a manera de cierre se propició reflexión y concluyó que, los superhéroes aprendieron a reconocer sus emociones y controlarlas, convirtiéndose por ello en superhéroes, despertando en los niños su interés por aprender estas estrategias, aprender a reconocer y ejercitar sus emociones para convertirse también en superhéroes, invitándoles a hablar de sus emociones, por lo que podrán acercarse a las coordinadoras por si deseaban compartirles algo particular.

Enojo

El objetivo para el tema del enojo fue que los niños identificaran, expresaran y autorregularan las implicaciones del enojo en la vida diaria. Para esto se les puso del minuto 15 al 40 (25 minutos) de la película donde se mostraban acciones no asertivas como consecuencia del enojo y lo que esto conllevaba. Asimismo, les preguntamos “¿en qué partes identificaron que la protagonista estaba enojada? ¿Cuáles fueron las consecuencias de lo que hizo? ¿Qué opinan al respecto? ¿Qué hubieran hecho ustedes en su lugar?”.

Se reflexionó con ellos sobre la importancia de encontrar una manera de expresar lo que sentimos de forma adecuada. Para esto les entregamos dos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

post-it y en uno tenían que anotar las cosas que hacen cuando se enojan (les mostramos un cartel con personajes mostrando esa emoción) como gritar, pegar, insultar; y en la otra, tenían que anotar como actuarían de manera controlada y pegaron los post-it en un bote de basura en donde habían anotado maneras inadecuadas de actuar. Continuamos pidiéndoles que mencionaran cómo podrían actuar de una forma controlada el enojo, dependiendo de lo que mencionaran se les pedirá que pasaran a colocar su post-it al cartel anteriormente mencionado que se pegó a un lado del pizarrón.

Posteriormente se les mostró un cartel donde se encontraban algunas formas de expresar el enojo de manera adecuada como respirar, escribir, dibujar, entre otras y les dijimos que en ese cartel podían encontrar como expresar su enojo sin lastimar a otras personas, se pegó en el salón para que pudieran recurrir a él cuando lo necesitaran. De igual manera mencionamos las estrategias que las coordinadoras utilizamos para expresar el enojo, propiciando que los niños compartieran las suyas. Por último, les pedimos a los niños que con una palabra describieran cómo se sintieron a lo largo de la sesión.

Temor

Con el propósito de que los niños identificaran, expresaran y autorregularan el miedo, se les presentó del minuto 25-45 (20 minutos) en los cuales se ejemplificó la emoción de temor. Además de que identificaran la emoción del miedo, se les cuestionó ¿creen que tener miedo es bueno o malo?” después dimos una intervención retomando las respuestas que dieron “Sentir miedo es normal ya que esto nos conduce a tomar precauciones ante posibles peligros o evitar situaciones que nos puedan lastimar, sin embargo, ese miedo no debe ser un impedimento para que nosotros”.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Después continuamos con las actividades, les dijimos que se acercaran al escritorio y les entregamos bloques grandes, de nuevo les indicamos lo que tenían que hacer, “con los bloques, tienen que armar una torre y con esta pelota la van a derribar, antes de derribarla van a pensar en su mayor miedo y lo van a gritar cuando vayan a tirar la torre” de igual manera, les explicamos que esa torre representaba sus miedos y que al tirarla los estaban venciendo, tal y como los superhéroes lo hacen con los villanos .

Una vez que pasaron todos hicimos una recapitulación, con la actividad de la papa caliente pasamos a cada uno para que aportara su mayor miedo y contestara cómo se sintió expresando sus miedos y se les pidió una recomendación para sus compañeros. Finalmente, terminamos la sesión recordándoles que el miedo es normal, solo que tenemos que aprender a controlarlo y de esta manera pueden evitar que sus miedos los dominen.

Exclusión social

Les mostramos tres videos que ejemplificaban el miedo a la exclusión en los que se presentaban las consecuencias que puede tener el actuar bajo influencia de otras personas. Al término de su exposición, contestaron las siguientes preguntas “¿Qué opinan sobre los vídeos que acabamos de ver? ¿Alguna vez han hecho algo por presión de otras personas? ¿cómo se sintieron al respecto?” continuamos con las actividades, los formamos en parejas y se les hizo entrega de una ficha con una problemática escrita, la cual tenían que actuar y representar la escena, así como la solución de la misma. Se colocaron en parejas y eligieron una ficha.

Posteriormente les dijimos “imaginen la situación que les corresponde, pónganse de acuerdo con su pareja y veremos cómo llevan a cabo la situación”. Al final se les hicieron algunas preguntas como “¿Tuvieron algún problema para ponerle solución a lo que les tocó? ¿Cuáles fueron? ¿Les ha pasado algo



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

similar?”. Para finalizar la sesión se puso una canción de fondo y cuando se pausaba la canción nadie tenía que moverse, quien se moviera tenía que decir lo que aprendió en la sesión y dar consejos a los compañeros para llevarlo a cabo y aplicarlo en su vida diaria. Después se les pidió que se sentaran en círculo y se les dijo que repitieran con nosotras que el miedo también se encuentra en pertenecer a algún grupo, que todos somos diferentes y hay que aceptar lo que los demás son.

Evaluación

La evaluación, como uno de los elementos esenciales e inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida, regulada y sobre todo significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones (Morán, 2007).

La evaluación cualitativa se dirige más hacia la comprensión de una realidad social que a la predicción o explicación de ésta, por lo que apoya, profundiza y/o retroalimenta los conocimientos permitiéndonos reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuándolos con las necesidades o capacidades que vamos observando, en este caso, en los niños para replantear dinámicas, mismas que fomenten participación, diálogo y reflexión (Morán, 2007).

Asimismo, para llevar a cabo la evaluación, elaboramos notas de campo, entendiéndolas como representaciones del proceso de conocimiento que tiene lugar en terreno, permitiendo vislumbrar los cambios de un proceso de investigación dado e inmanente (Ottenberg, 1990) al constituir la unión entre el campo empírico y el procesamiento teórico, ya que indican una



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

transición secuencial y porque en ellas tiene lugar el diálogo de la perplejidad del investigador ante la dificultad de dar cuenta de su objeto de conocimiento.

Sin embargo, las notas constituyen una continuidad del flujo de esa cotidianidad que se expresa en el acto de la escritura, Clifford (1990) identificó con tres términos: la inscripción, la transcripción y la descripción. En la inscripción, el observador participante realiza anotaciones para fijar una observación o información casual; en la transcripción el investigador copia en su idioma, su puntuación y su sesgo relatos precodificados como las tradiciones orales; la descripción es la presentación más o menos coherente y ordenada de algún aspecto de la realidad observada.

Resultados

Después del arduo trabajo con las dos primarias, los resultados obtenidos a lo largo del taller se presentan clasificados de acuerdo a los temas abordados para ambas escuelas, éstos fueron: respeto, autoestima, empatía, autorregulación, colaboración, identificación de emociones, enojo, temor, tristeza y exclusión social, los cuales se describen a continuación:

Para iniciar es importante retomar los aprendizajes logrados durante el taller impartido en el primer semestre del ciclo escolar, con base a la detección de necesidades donde trabajamos con la temática de los superhéroes, con el propósito de que los niños mejoraran la convivencia con sus compañeros; los temas que abordamos fungieron como base para lo que trabajamos con los niños posteriormente -en el segundo ciclo-. Los temas, personajes, el aprendizaje a través de éste y algunos ejemplos, se sintetizan en la Tabla N° 1.

Tabla 1. *Temas abordados en el primer del ciclo escolar*

Temas	Superhéroe	Aprendizaje	Ejemplos
-------	------------	-------------	----------



e

Respeto	<i>Dr. Strange</i>	Lograron identificar el respeto a través de una obra de teatro, en la cual el superhéroe Dr. Strange logra respetar a sus demás compañeros superhéroes, comprendiendo que todos son diferentes.	Los niños al comentar este valor, comenzaron a dar sugerencias sobre lo que se podía evitar en el salón de clases, la mayoría dijo que no les gustaban los apodos, por lo que acordamos que todos nos íbamos a decir por nuestro nombre.
Autoestima	<i>Hombre araña</i>	Con una obra de teatro en la cual, el hombre araña por ser diferente a los demás, ya no quería ser un chico inteligente y con muchas habilidades, ellos reconocieron que no por ser diferentes significa que debemos cambiar, todos podemos reconocer todo lo bueno que tenemos y que sirve como complemento con otras personas.	La obra de teatro les permitió identificar a los niños la exclusión que presentan por ser diferentes a los demás, muchos se identificaron con el hombre araña, un niño mencionó “a mí me gusta que él sea inteligente, luego me ayuda en las cosas que no entiendo y no lo veo como algo malo”
Empatía	<i>La mujer maravilla</i>	Aprendieron el significado de la palabra y a ejercerla en su vida cotidiana, lo cual se notaba en sus relaciones interpersonales, ya que evitaban discusiones y solucionaban sus diferencias de un modo asertivo (diálogo)	Un niño al pasar corriendo, sin darse cuenta empujó a su compañera y ella se molestó porque le ocasionó dolor y al explicarse la situación, él le pidió disculpas y ella lo aceptó evitando una pelea
Auto regulación	<i>La viuda negra</i>	Los niños lograron relacionar las emociones que presentan en distintas situaciones que viven en contextos como la escuela, la casa, la familia o parque de juegos.	En la actividad, comentaron situaciones que vivían en los contextos en donde más estaban, una niña al comentar que se enojaba al ver excremento de perro en un parque, los niños le dijeron que si ella tenía mascotas, que llevara su bolsa para su



Colaboración Iron Man

Con la ayuda de los compañeros del salón, identificaron entre todas las problemáticas de sus malas experiencias y ayudaron en la solución de conflictos, comprendieron lo importante de escuchar y ser empáticos.

excremento, así ayudaría a que las demás personas vieran su acto y lo hicieran también.

Al comentar sus malas experiencias la pregunta fue “¿y ustedes qué hubieran hecho, en un modo asertivo?, uno de ellos al comentar su situación sobre que no toleraba que no lo aceptaran en un juego, uno de sus compañeros le dijo que podría hablar con uno de ellos y que llegaran a un acuerdo, de modo que todos pudieran jugar.

A partir de los datos recabados correspondientes al primer ciclo escolar, se elaboraron los temas para la segunda parte del proyecto (segundo ciclo escolar), ya que se consideró importante recapitular lo aprendido en el primer proyecto, para poder plasmarlo en las siguientes actividades, solo que, con una temática diferente, fortaleciéndolos a través del tema de emociones, para complementar el desarrollo de habilidades de autorregulación en los niños. Por lo cual a continuación se describen los resultados desglosados en las siguientes categorías: *Identificación de emociones, enojo, temor y exclusión social.*

Identificación de emociones

Se ha podido comprobar los beneficios que reportan en los alumnos, la capacidad de identificar y expresar emociones básicas para la mejora de sus habilidades sociales. La inteligencia emocional engloba todas aquellas capacidades que nos permiten resolver problemas relacionados con las emociones y los sentimientos. Para ser felices es más importante saber descifrar lo que nos ocurre y actuar en consecuencia, que tener almacenados muchos conocimientos y no saber hacer uso de ellos. La educación emocional



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

busca el crecimiento integral de las personas para conseguir un mayor bienestar en la vida (Martínez y Sánchez, 2014).

Por lo anteriormente mencionado, les pusimos una parte de la película “intensamente” en donde cada emoción es representada por un personaje, el cual es descrito partiendo de cómo se influyen las emociones primarias en las personas y las consecuencias que éstas conllevan. Al término de esta parte de la película les preguntamos cuál era la importancia de cada una de las emociones y sus respuestas se pueden sintetizar en la tabla 2.

Tabla 2. Función de las emociones

EMOCIÓN	FUNCIÓN
ENOJO	Nos hace ver lo que no nos gusta para hacer algo al respecto
TRISTEZA	A pedir ayuda y a darnos cuenta de lo que necesitamos para sentirnos bien
DESAGRADO	Cuidarnos de las cosas que nos pueden hacer daño
TEMOR	Nos cuida del peligro y nos prepara para enfrentarlo

De igual manera, de los 28 niños, 5 eligieron a tristeza, 10 a enojo, 1 a desagrado, 7 a alegría y 5 a temor como la emoción que más predominaba en ellos exponiendo que los que más les hacía sentir enojo era que sus amigos les pusieran apodos o que sus padres no los dejaran salir a jugar; en cuanto a la tristeza decían que la muerte de algún familiar o mascota; desagrado cuando les daban de comer algo que no les gusta; alegría cuando juegan con sus amigos, hermanos y primos; y temor a la oscuridad, a los payasos o a que los secuestren y maten.

Las emociones de furia y tristeza fueron las más elegidas como predominantes, y alegría fue la que usaron más para representar la emoción que



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

menos repercusiones les trae ya que mencionaron que en presencia del enojo y tristeza se comportan groseros con otras personas o incluso llegaban a aislarse, lo cual ocasiona que en ocasiones las demás personas prefieran evitarlos. Por otro lado, cuando están alegres su actitud y conducta son muy diferentes con los demás.

Finalmente, y basándonos en las respuestas obtenidas por los niños a lo largo de la sesión, concluimos que se logró el objetivo de que los niños identificaran las emociones principales, es decir, tristeza, temor, alegría y enojo, así como sus implicaciones, ya que fueron capaces de precisar cuales les traen consecuencias problemáticas. Esto de igual manera nos fue de mucha utilidad debido a que nos esclareció las emociones a las que le teníamos que dar más énfasis, siendo una de ellas, el enojo.

Enojo

Para este trabajo, era fundamental que los niños en un primer momento, fueran capaces de identificar el enojo y para esto vimos la película de intensamente, donde les realizamos preguntas acerca de las escenas donde se puede observar esta emoción y las consecuencias que tuvo la protagonista de la película ante su actitud; los niños las identificaron rápido y de alguna manera les sirvió para aterrizar esa situación a sus propias experiencias, lo que se vio reflejado en las actividades que realizamos a lo largo de la sesión, ya que, gracias a esto, no les costó trabajo precisar las situaciones que los hacían enojar.

Sus respuestas ante las preguntas que se les hizo con base a la película, donde se presenta que la protagonista tuvo un día complicado al cambiar de escuela y sus padres le hacen preguntas acerca de cómo le fue en su primer día, ella reacciona de una manera no asertiva, pensando que nadie la entendería y enojándose con sus papás, se observan en la tabla 3.



TABLA 3. *Identificación de situaciones de enojo y sus consecuencias*

Situación de enojo	Consecuencias
Cuando sus papás le preguntan que cómo le había ido en la escuela y había tenido un mal día porque acababa de entrar a una escuela diferente donde no conocía a nadie	Que sus papás la castigarán
Cuando le dan brócoli para comer y sólo querían postre	Que sus papás se enojaron con ella
Cuando su amiga le dice que tiene otra amiga	Perdió a su amiga

De la amplia gama de emociones que el ser humano es capaz de experimentar, el estudio del enojo es de suma importancia ya que su experiencia intensa y frecuente tiene efectos perjudiciales en la salud y en las relaciones personales (Gross & Thompson, 2007) principalmente esto último se vio reflejado cuando les entregamos dos post-its, para que en uno anotaran las cosas que hacen cuando se enojan y en la otra anotaran cómo actúan y cómo actuarían de manera adecuada y la mayoría de sus respuestas demuestran que se ven afectadas sus relaciones con las personas que los rodean como se puede observar en la Tabla 4.

TABLA 4. *Situaciones y reacciones ante el enojo*

Respuestas
*Me enojo cuando me dicen de cosas y cuando me molestan y cuando estoy enojado le pego a la pared.
*Me enoja que me quiten mis cosas sin permiso y cuando eso pasa estoy normal, pero soy más rápido.



- *Me enoja que me molesten y cuando pasa eso ya no quiero jugar.
- *Me enoja que me digan de cosas, que no me dejen jugar y que me regañen y reacciono pegando jugando con otras personas o comiendo solo.
- *Me enoja que me quiten mis cosas sin permiso y actúo muy grosera con las personas, lloro y digo groserías.
- *Me enojo porque me pellizcan...
- *Me enojo cuando mi hermano me quita mis cosas, cuando mis amigos me quitan mis cosas y me las devuelven y cuando mi perro me muerde.
- *Me enoja que agarren mis muñecas y que les hagan feo el cabello.
- *Me enojo cuando mi perro me muerde y me enojo con mi perro.
- *Cuando me enojo no hablo con nadie y salgo al parque que está por mi casa.
- *Me enoja que me empiecen a decir de cosas, que me borren mis cosas en computación, cuando me creen, que no me hagan caso y no me gusta que me digan enano y aviento cosas, pateo las cosas, lloro y les pego
- *Me enojo porque alexander me pega en los juegos y me dice pelona.
- *Me enojo cuando me peleo con Mia, cuando maltratan a los animales, que me digan cosas feas que digan cosas feas de mí y les pego, no les hablo, los ignoro, empujo y golpeo.
- *Cuando me dicen chismosa, metiche y lo que hago es agarrar un libro y cuando lo leo me calmo.
- *Cuando me enojo grito y puedo mejorar la expresión de esta emoción pateando su balón de fútbol porque me gusta mucho ese deporte.
- *Aviento las cosas y digo groserías, pero lo que podría hacer en vez de eso es gritar donde no ha nadie.
- *Como mucho pero mejor puedo comer menos y respirar tranquilo por un tiempo.
- *Me voy a mi cuarto y lloro, pero me gustaría enojarme menos con mis padres.
- *Grito, me desespero, aviento mis juguetes, lloro y contesto feo, pero mejor podría escuchar música y dibujar.

Nota: Como se muestra en la tabla, la mayoría de los niños se enojan por acciones no adecuadas que toman los otros, las cuales sin pensar en los demás perjudican su salud mental, notamos que los objetos personales tienen un



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

significado para ellos, a un mal trato de ellos hace a que reaccionen de una manera no asertiva, como golpear o decir malas palabras.

Asimismo, puede observarse, sobre todo con los niños de la escuela JG, que como menciona Martínez y Sánchez (2014) las valoraciones que un individuo hace de las situaciones dependen del tipo de relación que tienen con la persona que participa en el evento emocional, por ejemplo, en el caso de los niños que se enojan cuando son sus amigos los que no los dejan participar en los juegos y dan lugar a un conflicto que inicia por gritos y ofensas, terminando así, en agresión física en la mayoría de los casos.

Por otro lado, como ya lo hemos mencionado anteriormente, se hizo énfasis en los niños que estar enojados es normal, pero la respuesta que le damos a este sentimiento es lo que marca la gran diferencia. Es por ello que les brindamos a los niños alternativas para expresar esta emoción de manera que no les perjudica en ningún ámbito de su vida y después de mostrarles un cartel con maneras asertivas y que propiciaran la autorregulación en la forma de expresar el enojo, así que ante el cuestionamiento de lo que harían ante una situación de enojo; sus respuestas fueron: escuchar música, pegarle a la almohada, dibujar, escribir, contar hasta que se me quite el enojo y respirar profundamente, es decir, lograron darnos alternativas que incluso no habíamos contemplado para resolver situaciones donde se presente esta emoción.

En conclusión, se logró el objetivo de que identificaran el enojo, así como las formas diferentes de expresarlo, siendo probable que también fueran capaces de elegir y llevar a cabo la manera más asertiva de expresarlo, debido a que observamos en otros momentos del taller que dos niños respiraron profundamente al estar en medio de una problemática logrando evitar una discusión, lo cual muestra que retomaron algunas de las enseñanzas alternativas para autorregular esta emoción.



Temor

Puede afirmarse que el miedo es una emoción, que ha acompañado al ser humano durante toda su historia. Esta realidad es compartida con las demás especies del reino animal, quienes al reconocer la presencia del peligro asumen comportamientos de evitación, huida o ataque.

Se les explicó a los niños esta emoción con ejemplos de la película (intensamente) y con una actividad elaborada por nosotras, la cual consistía en elaborar una torre, la cual representaba un miedo en particular, el derribarla con unas pelotas de esponja hacía que ellos enfrentaran ese miedo que tenían, tales como los payasos, la oscuridad, los perros grandes, entre otros; los niños comprendieron cómo expresar la emoción de miedo/temor de una manera asertiva. Ante la pregunta de si el miedo es malo, ellos consideran que es una emoción normal que todos sentimos y aunque pareciera malo nos protege de cosas malas que pueden lastimarnos, es malo, - agregaron-, cuando lo tenemos y nos impide hacer lo que queremos.

Para los temores que enfrentan los seres humanos no son los mismos en todos los lugares, estos se expresan de acuerdo con las amenazas que experimentan a lo largo de su vida. Precisamente fue lo que tratamos de ejemplificar con los niños, justo con la actividad, ya que cada uno tenía un miedo en particular, el cual podían compartir con sus demás compañeros.

Los miedos más comunes que reportaron los niños de ambas escuelas son: a las alturas, oscuridad, las arañas, las serpientes, a que los dejen solos y a los payasos. Los niños con el miedo en común se juntaron y armaron su propia torre, se percataron de la razón por la cual tenían ese miedo, hablaban sobre sus experiencias en lo que acomodaban sus piezas para la torre. Esto concuerda



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

con lo señalado por Kendel (2013 citado en: Hurtado 2015), quien en recientes investigaciones de neurobiología han demostrado que los miedos no son totalmente innatos, sino que están determinados por nuestra experiencia previa emocional y con la asociación de ciertas emociones a determinados contextos.

Los niños expresaron su mayor miedo y el motivo de su miedo y la parte del cuerpo en donde sienten la emoción, por ejemplo, “me da miedo los perros grandes porque una vez uno me mordió, cada vez que veo uno me sudan las manos”, sus respuestas fueron las siguientes (ver tabla N° 5).

TABLA 5. *Miedos en común*

Miedo	Razón	Parte del cuerpo
* Las alturas	*Cuando subo a mi azotea y miró hacia abajo me dan muchas cosquillas en mi estómago y ya no quiero mirar	*en mi estómago, siento cosquillas
* La oscuridad	*Cuando se va la luz y es de noche, pienso que me van a salir cosas de las películas que he visto	*en mis manos, se me ponen bien frías
* Los payasos	*Una vez vi una película de payasos asesinos y me dan miedo desde esa ocasión	* en mi cabeza, me imagino cosas malas
*A las arañas	*Mi hermano tenía una de esas arañas grandes y peludas, me daba mucho miedo	* en mi piel, se me pone chinita

Como se puede observar en la tabla anterior, los niños tenían bien identificadas las situaciones que les causan temor, así como la manera en la que se presentan en ellos y esto nos sirvió de guía para poderles brindar alternativas para que fueran ellos quienes controlaran la situación y no el miedo. Dichas



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

alternativas consistían en conservar la calma a pesar de las circunstancias, ya sea apretando una pelota de espuma o sacudiendo su cuerpo para sacar esa emoción.

En conclusión, se logró el objetivo de la sesión, ya que los niños identificaron la emoción de miedo con sus respectivas características, así como expresarla de manera asertiva y para poder autorregular esta emoción les dimos opciones que podrían emplear en situaciones que les causen temor como: respirar profundo y tener pensamientos positivos que los ayudaran a calmarse y sobrepasar dicha situación para que este sentimiento no los domine, lo cual los niños dieron evidencias de estas manifestaciones a lo largo del taller.

Exclusión social

La noción de exclusión social ha adquirido un creciente protagonismo en nuestra sociedad como consecuencia de las transformaciones de las principales dimensiones tradicionales de organización económica y sociocultural en el contexto actual. Para Tezanos (1999) la expresión exclusión social conlleva una imagen dual de la sociedad, con la existencia de un sector integrado y otro excluido.

Asimismo, la exclusión, configura una transición a través de una nueva lógica de polarización dentro/fuera, con severas implicaciones para los colectivos, pero sobre todo para los individuos, así como la ruptura de lazos básicos de integración como ciudadanos en el seno de la sociedad (Jiménez, Taberner y Luengo, 2009). Esto se observa claramente en el salón de clases, ya que en diversas ocasiones los niños excluyen a otros, principalmente en los juegos, trayendo consecuencias en las emociones de los niños que terminan en conflictos que afectan sus relaciones interpersonales.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Es por lo anteriormente mencionado que se planteó el objetivo de guiar a los niños a tomar decisiones sin ser influenciados por la presión social, y así, evitar la exclusión y para lograrlo les pusimos dos vídeos a los niños. En el primero se explican brevemente las consecuencias de tomar decisiones bajo presión social; y en el segundo, se muestra un contraste entre tomar decisiones bajo presión y tomar decisiones basadas en un juicio propio. Al respecto, los niños comentaron sus propias experiencias, sus respuestas fueron las siguientes (ver tabla 6).

TABLA 6. *Situaciones de presión social*

	Presión Social
Opinión sobre los vídeos	*Es malo hacer lo que los demás quieren sólo para que nos sigan hablando. *Es malo que nos pidan cosas a cambio de ser nuestros amigos.
Conductas bajo presión social	*Dejar de hablarles a otra/o niña/o *No dejar jugar a algunos de sus compañeros *No prestar sus útiles a algunas personas

Como se observa en la Tabla 6, los niños llegan a actuar bajo presión social trayendo como resultado la exclusión de sus compañeros dentro del salón de clases y en el patio del recreo. De igual manera les preguntamos sobre cómo se sentían al actuar bajo influencia de otras personas, y todos coincidieron en que para ellos resultaba incómodo, ya que muchas veces no querían actuar así, pero lo hacían para evitar que algunos de sus compañeros les dejaran de hablar. Al seguir ejercitando este tema, en situaciones hipotéticas, notamos cómo les cuesta trabajo tomar decisiones cuando se ejerce coacción por parte de otras personas.

Posteriormente, los colocamos en 2 equipos para realizar la siguiente actividad en la que les entregamos dos fichas donde venían problemáticas



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

descritas, la primera decía “al salir de la escuela se juntan para hacer una tarea muy importante en equipo en la casa de uno de sus compañeros pero al llegar ven que en la casa de su compañero hay una consola de videojuegos y todos quieren jugar, tú les recuerdas que tienen que hacer el proyecto porque si no lo entregan su calificación va a bajar y sus padres los castigarán, sin embargo, todos insisten en que no va a pasar nada y tratan de convencerte...”.

La segunda ficha consistía en que un niño le pedía a otro que dejara de hablarle a uno de sus compañeros y que si no lo hacía no lo iba a dejar jugar en el recreo con él. Después de entregarles las fichas ellos tenían que imaginar la situación, repartirse los personajes, organizar la manera en que lo iban a representar y la persona a la que le tocó enfrentarse a la situación tenía que plantear soluciones ante dicha situación en conjunto con sus compañeros. Sus respuestas se muestran en la siguiente tabla (Nº7).

TABLA 7. *Soluciones*

SOLUCIONES	FICHA I	FICHA II
EQUIPO 1	Hablaría con su mamá para que me ayudará a que los demás se pusieran a hacer la tarea	No le haría caso y le diría a la maestra para que hablara con él
EQUIPO 2	Haría mi parte del trabajo y después hablaría con la maestra	No le haría caso, aunque no me dejara jugar después con él y mejor jugaría con mis otros compañeros ¹

Todos los niños, concordaron en que no debían excluir a ninguno de sus compañeros porque esto los hace sentir mal, posteriormente les dijimos que recordaran que el miedo también se encuentra en pertenecer a algún grupo, que todos somos diferentes y hay que aceptar lo que los demás son; esto con la

¹ Cabe señalar que los datos correspondientes al tema de soluciones, corresponden a la escuela Benito Juárez, ya que sólo en esta escuela fue posible llevar a cabo lo planeado.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

finalidad de que lo lleven a cabo en su vida diaria en todos los ámbitos en los que se desenvuelven y así cumplir el objetivo anteriormente mencionado donde predomine el respeto.

Discusión

En investigaciones anteriores se ha considerado importante las emociones que se presentan en el desarrollo de un niño, estas se asocian a reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios, las cuales se muestran siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante situaciones de carácter sorpresivo o de gran intensidad (García, 2012).

Se decidió realizar este trabajo por el interés en la educación socioemocional como psicólogos insertos en la educación a nivel básico, el hacer la detección de necesidades pudimos percatarnos en las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder que se producen en los centros escolares y que son una de las situaciones que alteran o deterioran la convivencia en los niños en las escuelas, es decir, los niños que eran considerados como más populares eran los que propiciaban tensiones en la convivencia al no saber regular sus emociones, lo que los llevaba a presionar a sus demás compañeros a cerca de las relaciones interpersonales de cada uno de ellos.

Los espacios en donde se desenvuelven como es el salón de clases, es un sitio en donde aprenden a convivir, desarrollan las capacidades necesarias para convertirse en ciudadanos responsables y sostengan los valores que van sistematizando en la vida en sociedad (García, 2012) y al estar conscientes de ello, en nuestro taller reforzamos dichos elementos, ya que consideramos fundamental lo mencionado por el autor.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Asimismo, la generación de experiencias de participación en el contexto escolar conlleva la escucha activa de la voz de los estudiantes a fin de favorecer ambientes libres de discriminación y de violencia, pero también de diálogo y manejo de conflictos, así como ambientes de aprendizaje más significativos para niñas y niños.

De esta manera, la articulación de conocimientos y emociones se haría con el fin de procurar que los individuos sean capaces de generar pensamientos que permitan interpretaciones y juicios de valor, como manifestaciones de su consciencia, definiendo sus patrones de conducta (valores), de manera tal que sus emociones se constituyan en los elementos movilizadores que establezcan las acciones a tomar, permitiendo identificar sus intenciones racionales y mantener su voluntad en razón del alcance de sus propósitos (Casassus, 2006; citado en García, 2012). Tomando en cuenta lo anterior podemos retomar la parte en la que trabajamos con presión social, precisamente para reforzar en los niños generar juicios que vayan encaminados a lo que ellos piensan y sienten de cada situación sin dejarse influenciar por otras personas.

Lo anteriormente mencionado se encontró en los resultados obtenidos debido a que observamos como el comportamiento de los niños dependía de las emociones que presentaban en el momento, y cómo esto en algunas ocasiones llegaban a ser impedimentos para que tuvieran una comunicación asertiva con sus compañeros, e incluso, con la profesora a cargo del grupo, lo que coincide con el estudio anteriormente citado de García (2012), en el que plantea cómo las emociones van acompañadas de cambios en las diversas circunstancias en las que se llegue a presentar.

García (2014) señala que todos los estudiantes tienen el poder y la habilidad de aprender o usar distintas técnicas o procesos de autorregulación. Es muy importante que el uso de estas estrategias de autorregulación sea de forma temprana, es decir, desde los primeros cursos de la enseñanza elemental, como se hizo en este proyecto.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

La educación actual ha sufrido una serie de transformaciones, al cambiar de paradigma educativo los papeles del profesor y del alumno en el aula se han transformado. En cuanto al profesor, según este nuevo paradigma se le concibe como un mediador, un facilitador, que enseña a pensar; y al estudiante como responsable de su propio aprendizaje, activo, participativo de su proceso de aprendizaje y reflexivo. Sin embargo, en los niveles de educación básica, pudimos notar que no necesariamente los niños se responsabilizan de su aprendizaje, incluso en ocasiones bastaba con una guía de ejemplos para que ellos pudieran apropiarse del concepto y lograran integrarlo en su vida diaria. Pedimos el apoyo de los padres y profesores para que se retomara en sus casas y en clases lo que se aprendía en nuestras sesiones y les fuera más sencillo para ellos reconocer este nivel de aprendizaje.

Se encontró información al respecto, ya que la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, “pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara, 1996, citado en Sánchez, 2006).

Por ello la importancia de fomentar en los centros educativos la psicoeducación y la autorregulación de las emociones primarias, es una respuesta ante el tipo de emociones que no logran identificar los niños y que se consideran como actos de indisciplina, lo que se vuelve como una necesidad de educar la convivencia entre ellos y sus emociones, como algo imprescindible (Aguilera, 2017), y para esto es necesario que en todas las escuelas se les proporcione a los niños una guía de cómo manejar sus emociones de manera adecuada como complemento del resto del programa establecido por la Secretaría de Educación Pública como se ha tratado de hacer estos últimos años.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Sin embargo, hace falta darle más énfasis a la importancia que esto tiene para que los niños se apropien de una mejor manera de todo lo que implica la educación socio-emocional. Asimismo, este trabajo desafortunadamente tuvo el contratiempo de la pandemia conocida como covid- 19, lo que nos impidió concluir el taller y profundizar más en los temas que teníamos planeados.

Conclusiones

Con respecto a los resultados obtenidos, la identificación de las emociones ayudó a desarrollar nuevas habilidades para la regulación de las mismas, así como prevenir los efectos negativos que tiene un mal manejo de éstas. Se ha incorporado la educación socioemocional como una asignatura a nivel básico, lo cual llama nuestro interés y consideramos de suma importancia para que los niños puedan manejar de una forma asertiva y autorregulada la conciencia emocional; que puedan conocer sus propias emociones por sí solos, pues los estados emocionales que presentan y experimentan en el contexto escolar y familiar no son del todo buenos para su salud emocional.

Como psicólogos educativos, nuestro interés va más allá de lo educativo, observamos las relaciones de quienes están involucrados a este contexto, como los directivos, los docentes, los trabajadores, los padres de familia y alumnos, toman un papel fundamental para el desarrollo de las competencias emocionales que desarrollen cada uno de los niños. Nuestra experiencia en las dos primarias, nos permitió darnos cuenta del apoyo con los docentes, el trabajo interdisciplinario, el cual resultó muy satisfactorio, hubo un interés por el fortalecimiento de las habilidades para la educación socioemocional, lo que permitió un buen avance con los niños, un ambiente en armonía fue un factor importante para este proyecto.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Los niños se mostraron accesibles a las dinámicas empleadas en el proyecto, hubo una buena comunicación con cada uno de ellos, así como también se les dio su espacio cuando lo requerían, pues eran experiencias que no estaban acostumbrados a tener, aunque al principio les resultó difícil, el resultado de las actividades planeadas fueron de gran satisfacción, tomaron en cuenta la importancia de cada una de nuestras sesiones, considerando su participación e interés, sus respuestas rebasaron nuestras expectativas, además de que pudieron llevarlo a cabo al compartirnos sus experiencias cuando se presentaban ante un problema que anteriormente no habían podido resolver.

Finalmente, es preocupante el mal uso que se está haciendo en torno a la inteligencia emocional, debido a que ahora cualquiera habla, hace cursos, conferencias o talleres sobre el tema, lo que representa un gran peligro. Por esto mismo es fundamental el papel del psicólogo educativo, ya que nuestro objetivo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano y lo que interviene en todos los procesos psicológicos que afectan el proceso de aprendizaje, siendo las emociones uno de los principales factores. Por nuestra parte podemos concluir lo siguiente a partir de nuestras vivencias y experiencias en nuestra participación con niños de educación básica.

Durante la práctica de educación aprendí muchas cosas con base a la experiencia de haber realizado mi servicio social en dos primarias, ya que no sólo era poner en práctica lo que se había revisado con anterioridad en las clases, sino también, desarrollar nuevas habilidades que me permitieran ayudar y guiar a los niños a que tuvieran una manera más asertiva de enfrentar las circunstancias que se les vayan presentando y al mismo tiempo que trataba de enseñarles estrategias para que manejaran sus emociones, para que fueran más empáticos y llevaran a cabo los valores en su vida cotidiana, yo misma iba aprendiendo. Por lo que fue un proceso dialéctico debido que, a través de la implementación del taller y la convivencia con los niños, obtuve una



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

retroalimentación complementaria y fundamental para mi desarrollo como psicóloga en el ámbito educativo (Aline Michelle Soriano Morales).

A mi corta edad he tenido experiencias muy satisfactorias en el ámbito escolar, me he involucrado en el modo de enseñanza-aprendizaje en la educación básica, tengo dos hermanos que la cursan y es un modo de ver distinto a como los demás colegas la perciben, esa experiencia me ayudó a poder comprender los modos de emplear de distintas áreas de la educación, veía que los profesores tenían conocimiento sobre el control de emociones, pero se les dificultaba cómo transmitirlo a los niños. En las dos escuelas en donde pusimos en práctica lo que sabíamos y lo que hemos vivido a lo largo de éste tiempo, a pesar de tener un poco de conocimiento sobre el trabajo de los profesores, estar involucrada con ellos ha sido de las mejores experiencias, ya que las zonas son distintas eso hace a que las experiencias que tuvimos tengan un significado de contraste y de mejor claridad al momento de exponer nuestros resultados, considero que mi trabajo como psicóloga educativa influye en distintos ámbitos de nuestra vida y que este tipo de experiencias mejorará el labor que tenemos ante distintos retos que se nos presente a lo largo de nuestra formación como psicólogos (Sheyla Denise Domínguez Sánchez).

Referencias bibliográficas

Aguilera, M.A. y García, S. (2017) La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en preescolar. Congreso Nacional de Investigación Educativa. pp. 1-11.

Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona, 243.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Clifford, J. (1990) Notas sobre notas de campo. *Los logros de la antropología*,
Cornell University Press, pp. 47-70.

Covarrubias, A. (2016). La construcción cultural de los afectos desde una perspectiva psicoantropológica. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 4, (12).

Covarrubias, A. y Cuevas, J. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicología para América Latina*, 14, 1-11.

Fernández, P. y Extremera, N. (2005) La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 63-93.

García, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. Universidad de Costa Rica, vol. 36, 1, 2012, pp. 1-24.

García, O. (2014) La autorregulación en primaria. *Rastros Rostros*, vol. 16, (30), pp. 1-4

Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Grolnick, W., McMenemy, J, y Kurowski, C. (1999) *Emociones y autorregulación en la infancia*. Philadelphia.

Hurtado, A. (2015) Antropología del miedo, *methaodos*. *Revista de ciencias sociales*, vol. 3, 2, pp. 262-275 Universidad Rey Juan Carlos Madrid: España.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Jiménez, M. Taberner, J. y Luengo, J. (2009) Exclusión Social y Exclusión Educativa como Fracazos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), p.12- 41.
- Kopp, C. (1982) Antecedentes de la Autorregulación: Una perspectiva de desarrollo. *Psicología del desarrollo*, 18, p. 199-214.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Madariaga, J., Huguet A y Lapresta, C. (2013) Actitud, Presión Social y Educación Inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI*, vol. 16, 1, pp. 305-327.
- Martínez, M. y Sánchez, R. (2014). Valoración de Situaciones-Estímulo que generan enojo en diferentes relaciones interpersonales. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 23, 1, pp. 163-175
- Mayer, D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999) La inteligencia emocional cumple con los estándares tradicionales para una inteligencia, pp. 267.
- Morán, P. (2007) Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, 48, pp. 9-19.
- Ottenberg, S. (1990) Treinta años de notas de campo: relaciones cambiantes con el texto. *Los logros de la antropología*, Cornell University Press, pp. 139-160.
- Sánchez, P. (2006) discapacidad familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/2, pp. 1-9.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tezanos, J. (1999) Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.

Vigotsky, L. (1962) Pensamiento y lenguaje. Cambridge. Recuperado de: <http>

Recibido: 30/4/2020.

Aceite:15/6/2020.

Autores y contacto:

Aline Michelle Soriano Morales

Estudiante de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
Correo electrónico: sorianoaline93@gmail.com

Sheyla Denise Domínguez Sánchez

Estudiante de la Carrera de Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
Correo electrónico: deniseatomo@gmail.com

María Antonieta Covarrubias Terán

Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM.

Correo electrónico: marianct9@gmail.com

Adrián Cuevas Jiménez

Licenciatura en Psicología por la UNAM, Maestría y Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología UNAM Campus Iztacala.

Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com