

**Voces de los niños y niñas sobre su conocimiento emocional que favorecen la
participación infantil en un CDI de Pereira**

Melissa Franco Correa

Erika Julieth Trujillo Mora

**Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad De Ciencias de la Educación
Maestría En Infancia
Pereira
Noviembre -2022**

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad De Ciencias de la Educación
Maestría En Infancia

**Voces de los niños y niñas sobre su conocimiento emocional que favorecen la
participación infantil en un CDI de Pereira**

Melissa Franco Correa
Erika Julieth Trujillo Mora

Yuri Bibiana Gómez-Rivera, Mg.

DIRECTORA

**Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado para la obtención del
título de Magister en Infancia**
Noviembre, 2022

Dedicatoria

En honor a quienes han sido testigos y compañeros fieles de este proceso, y que han construido conmigo este sueño. A mis padres, a mi familia por su apoyo incondicional y a mi colega Erika, por no desfallecer ante las dificultades y perseverar conmigo ante las adversidades.

– Melissa Franco Correa

A mi madre y mis hermanas por ser mi base firme para seguir creciendo, por su confianza y amor, a mi madrina por su apoyo incondicional, a mi compañero de vida por abrazar mis ideas, a mi hijo por ser mi mayor inspiración y por supuesto a mi colega Melissa que agarro mi mano durante todo el viaje para cumplir este sueño.

– Erika Trujillo Mora

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a nuestra asesora Yuri Bibiana Gómez Rivera por su compromiso y acompañamiento durante la elaboración de la tesis, por su dedicación y motivación constante en cada parte del proceso.

A la Maestría en Infancia, a todos los docentes que orientaron los diversos seminarios, a los directores María Victoria Alzate y Miguel Ángel Gómez, por enriquecer nuestra formación académica y generar un interés investigativo frente a los estudios que aportan a la infancia.

A la comunidad del CDI Casita Utepitos por brindar la apertura y disposición del escenario y a los niños y niñas del nivel de jardín que hicieron posible el cumplimiento satisfactorio de este proyecto, por sus ideas y aportes valiosos que hoy nos llevan a la culminación de nuestra investigación.

Tabla de contenido

Resumen	8
Capítulo 1. Introducción.....	10
Planteamiento del problema y justificación	10
Pregunta de investigación	12
Objetivos	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos.....	13
Capítulo 2. Marco Teórico y Estado del Arte.....	14
Participación infantil en el marco de la sociología de la infancia	14
Una aproximación a la Educación emocional.....	15
Educación emocional en la primera infancia	16
La educación emocional en el medio familiar	18
Emociones.....	20
Habilidades y competencias emocionales.....	21
Estado del arte en educación emocional desde la perspectiva de la participación infantil	23
Capítulo 3. Método.....	29
Diseño	29
Técnicas e Instrumentos.....	33
Participantes u otras fuentes de datos.....	35
Constitución de los datos	38
Análisis de los datos.....	39
Capítulo 4. Análisis de los resultados	43

Conocimiento de sí mismo.....	43
Reconocimiento de etiquetas emocionales.....	50
Situaciones activadoras de emociones primarias	55
Expresiones emocionales que los niños identifican en sí mismos	60
Relación entre el conocimiento emocional y la participación infantil	66
Resultados inusuales	75
Capítulo 5. Conclusiones.....	¡Error! Marcador no definido.
Referencias.....	79
Anexos	85

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes internacionales	27
Tabla 2. Antecedentes nacionales.....	30
Tabla 3. Nomenclatura empleada para las transcripciones	48
Tabla 4. Expresiones faciales de los niños/as para cada emoción primaria	68
Tabla 5. Expresiones corporales de los participantes para cada emoción primaria	72
Tabla 6. Expresiones verbales de los infantes para cada emoción primaria	75
Tabla 7. Clasificación de los componentes de la participación infantil	81
Tabla 8. Estrategias generadas por los niños/as como apoyo emocional hacia sí mismos	83
Tabla 9. Estrategias generadas por los niños/as como apoyo emocional a otros	86

Lista de figuras

Figura 1. Estrategia metodológica de recolección de datos	34
Figura 2. Desarrollo del esquema analítico	47
Figura 3. Elementos del conocimiento de sí mismo manifestado por los niños/as.....	52
Figura 4. Etiquetas intrapersonales e interpersonales desde las voces de los niños/as	60
Figura 5. Situaciones que generan emociones en los participantes según sus informes.....	64

Resumen

Esta investigación pretende determinar cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños/as de nivel jardín del Centro de Desarrollo Infantil Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda- Colombia) y cómo estas influyen en sus procesos de participación. Se analiza que, aunque en la actualidad exista un interés por el tema de participación infantil aún se denota la mirada adultocéntrica en el desarrollo de la emocionalidad y la preocupación central en el desarrollo físico y cognitivo.

Es un estudio cualitativo, basado en la perspectiva epistemológica del pragmatismo en la que se diseñó una estrategia metodológica propia en relación con la recolección de datos, la cual se determina por tres momentos: contextualización, trabajo de campo y cierre. El desarrollo metodológico partió de una observación y una entrevista semiestructurada aplicada de manera individual, posteriormente, se ejecutaron 7 actividades mediadas por grupos focales con técnicas orales y visuales, además, se llevó a cabo una socialización con los padres de familia donde se informó el proceso y hallazgos obtenidos. Los resultados plantean elementos de encuentro entre las características del conocimiento emocional y su influencia en la participación infantil, los niños/as evidencian comprensión respecto a la identificación de emociones, expresiones emocionales, etiquetas y el reconocimiento de sí mismos, asimismo generan propuestas para ayudar a otros como copartícipes de su emocionalidad y manifiestan estrategias que emplean para autorregularse. Tras el análisis, se concluye la necesidad de visibilizar la infancia en espacios de participación, donde se puedan comprender los intereses y apreciaciones de los infantes respecto a su conocimiento emocional, como punto de partida hacia la disminución de barreras que limitan su protagonismo.

Palabras claves:

Conocimiento emocional, participación infantil, educación emocional, emociones, habilidades emocionales, primera infancia.

Abstract

In the first instance, it was possible to identify that, although there is currently an interest in the subject of child participation, there is still an adult-centric view of the development of emotionality and a central concern for the physical and cognitive infant development. It is possible that this might be due to the fact that the voices, ideas, perspectives, and emotions of infants have been influenced by adult thinking and acting. Therefore, the purpose of this research is to determine the characteristics of the emotional knowledge of kindergarten children at the Casita Utepitos Child Development Center in Pereira (Risaralda- Colombia) and how these influence their participation processes.

For the present study, a qualitative approach was chosen, based on the epistemological perspective of pragmatism in which a methodological strategy was designed in relation to data collection, which is determined by three moments: contextualization, field work and closure. The methodological development started with an observation and a semi-structured interview applied individually, subsequently, seven activities were implemented through focus groups with oral and visual techniques, in addition, a socialization was carried out with the parents where the process and findings obtained were reported. The results mainly propose elements of encounter between the characteristics of emotional knowledge and its influence on child participation; the children show understanding in regard to the identification of emotions, emotional expressions, labels and self-recognition; they also generate proposals to help others as co-participants of their emotionality and show strategies they use to self-regulate themselves. Based on the analysis, it is concluded the need to make childhood visible in participation spaces, where the interests and appreciations of the infants concerning their emotional knowledge can be understood, as a starting point towards the decrease of barriers that limit their protagonism.

Key words:

Emotional knowledge, child participation, emotional education, emotions, emotional skills, early childhood

Capítulo 1. Introducción

Planteamiento del problema y justificación

En la actualidad, es evidente el progreso frente a las concepciones y prácticas respecto a la niñez. Se encuentra que uno de los avances más significativos radica en el cambio de la percepción que se tenía del niño como adulto en miniatura o como criaturas inferiores (Ariés, 1987); idea que invisibilizaba su valor, para más tarde concebirlos como protagonistas de su propio desarrollo y actores con características únicas.

Sin embargo, las personas adultas aún perciben a los niños/as como sujetos pasivos, subestiman su capacidad de participación, toman decisiones por ellos y limitan así su libre expresión (Lansdown, 2005). Ahora bien, a través del tiempo, la categoría de infancia ha ido ocupando un lugar en la sociedad, configurándose en palabras de Voltarelli (2018), como un producto sociohistórico que se construye continuamente a partir de una serie de transformaciones educativas, políticas, culturales y tecnológicas que inciden en su proceder. Aunque esta consideración ha tomado fuerza en la época contemporánea, se denota la falta de participación infantil en uno de los procesos fundamentales para su vida: su desarrollo emocional; es posible que ello se deba a que las voces, las ideas, perspectivas y emociones de los infantes se han visto influenciadas por el pensar y actuar del adulto.

No obstante, hoy se contempla como motivo de discusión el tema de la participación infantil; puesto que, siguiendo el discurso de Gaitán Muñoz (2018), aún con la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño y su reconocimiento internacional como sujetos merecedores de derechos, todavía se encuentran barreras que cuestionan “el alcance y la forma de ejercer esos derechos en el caso particular de los niños” (p.20). De acuerdo con esta Convención, dentro de los discursos pedagógicos y políticos se extiende el derecho de los niños/as a ser escuchados y con capacidad para manifestar opiniones (art. 12). Desafortunadamente, esta participación continúa siendo permeada por las creencias, expectativas, intereses y pautas de crianza de los adultos a cargo.

De la misma manera, podríamos decir que en la actualidad, aun cuando las familias están más comprometidas con la formación de los infantes, se observa que los padres de familia han centrado su preocupación en el desarrollo físico y cognitivo, por ende, la emocionalidad pasa a un

segundo plano (Shapiro, 2002); desde la perspectiva de este autor, los adultos, si bien previenen asuntos de salud y seguridad física —incluso desde el vientre— es común encontrar que no ocurre lo mismo con el factor emocional, que se encuentra un poco descuidado. Esto puede deberse a que “no tienen información precisa sobre el desarrollo emocional de sus hijos” (Shapiro, 2002, p.16). Por lo tanto, se infiere que existe una carencia de estrategias de enseñanza que permita a los padres, madres y cuidadores fortalecer dicho desarrollo desde su participación. Estas debilidades en la educación emocional, según Mollón Bou (2015), pueden afectar una adecuada gestión de las emociones de los niños/as, debido a que las prácticas de crianza del adulto se ven permeadas por el afán de suplir una respuesta inmediata y así evitar desgaste o desbordes emocionales; aspectos que terminarán influyendo en el desarrollo de la personalidad y en la adquisición de competencias para aplicar a diversas situaciones de su vida.

La presente investigación toma relevancia y se justifica, al proponer un estudio encaminado al reconocimiento de la participación de los niños/as del nivel de jardín del Centro de Desarrollo infantil Casita Utepitos en su conocimiento emocional. Nuestro proyecto pretende brindar algunas bases para la comprensión de los niños y niñas como sujetos de derechos, desde las voces que ellos(as) enuncian sobre su participación en actividades sociales, vitales y cotidianas, en las que comúnmente se experimentan, expresan y comparten emociones. Es válido mencionar que este estudio comprende una parte exploratoria centrada en la identificación y análisis de las características del conocimiento emocional, y cómo este puede influir en la participación infantil; de modo que futuras investigaciones se interesen por ahondar en la educación emocional desde la perspectiva de los infantes como actores sociales y puedan ayudar a resolver estas problemáticas.

Con la finalidad de fortalecer dicha participación de los niños y niñas en sus procesos emocionales, reflexionamos sobre la importancia que tienen las familias, en compañía de los agentes educativos, como punto clave en la prevención y mitigación de problemas emocionales; y por lo tanto en el fomento de habilidades sociales y emocionales desde la primera infancia. De esta manera, los niños/as pueden lograr conocerse a sí mismos y enfrentarse a las complejidades de su entorno, a través de la resolución de conflictos de manera asertiva. Aun cuando nuestro proyecto no superará los vacíos que existen sobre el tema, da lugar a entablar la relación entre el conocimiento emocional y la participación infantil, además de generar discusiones desde otra óptica y con otros actores (docentes, familiares) que influyen en el desarrollo de los niños/as.

Estos aspectos deben ser abordados de manera consciente desde edades tempranas, teniendo en cuenta que la figura adulta se convierte en el modelo a seguir por parte del infante. Dicho esto, la edad que se pretende explorar en este estudio oscila entre los 4 a 5 años, periodo en el que según Bocco (2019), los niños/as están aprendiendo a reconocer sus emociones y tomar decisiones sobre aspectos emocionales, donde la familia —primer medio de socialización del niño—, sentará las bases para la gestión de sus emociones.

Además, se procura proporcionar algunos cimientos teóricos, que surjan de los informes que brinden los infantes en el proceso de recolección de datos, como apoyo a la educación emocional de las familias, de modo que se pueda favorecer la dignificación de la primera infancia y se aporte a la disminución de barreras que limiten su libre desarrollo emocional.

Así mismo, al visibilizar la infancia en sus procesos de participación, se permite comprender intereses, apreciaciones y potencialidades con respecto a su emocionalidad. Lo que se pretende es propiciar que las diferencias de poder y las relaciones autoritarias entre niños, niñas y adultos sean repensadas. También se busca reflexionar sobre el desarrollo saludable en la infancia, donde se les permita relacionarse con el mundo, tomar sus propias decisiones y ser responsables de acuerdo con sus capacidades, con miras a fortalecer una cultura del cambio (Unicef, 2015). Por lo cual, nos apoyaremos en estudios y reflexiones que aborden factores asociados al reconocimiento de las emociones por parte de los niños/as.

Finalmente, se espera que esta investigación permita abrir debates y reflexiones a partir de las diferentes manifestaciones y aportes de los infantes, para que otras investigaciones puedan crear proyectos y programas de educación emocional en la primera infancia, que puedan también orientarse hacia padres/madres o cuidadores; en la búsqueda de nuevos horizontes para la infancia en reciprocidad con la familia y el entorno educativo.

Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta el contexto problemático presentado anteriormente, se plantea nuestra pregunta de investigación.

¿Cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños y niñas de nivel jardín del CDI Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda) que influyen en sus procesos de participación?

Objetivos

Objetivo General

- Determinar cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños y niñas de nivel jardín del CDI Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda) que influyen en sus procesos de participación.

Objetivos Específicos

- Identificar cómo es el conocimiento de sí mismo en los niños y niñas del nivel jardín del CDI casita Utepitos.
- Establecer si los niños y niñas etiquetan las emociones que sienten y la forma en que lo hacen.
- Determinar las situaciones cotidianas que los niños y niñas identifican como activadores de emociones primarias.
- Identificar las expresiones emocionales que los niños manifiestan y reconocen en sí mismos cuando sienten emociones primarias.
- Reconocer si existe relación entre el conocimiento emocional y la participación infantil de los niños y las niñas del nivel jardín del CDI casita Utepitos.

Capítulo 2. Marco Teórico y Estado del Arte

En el interés por conocer los procesos de participación de los infantes en su conocimiento emocional, se hace necesario entretejer sentidos y significados entre aquellos aspectos que se consideran relevantes para la comprensión de nuestro objeto de estudio. En primer lugar, se mencionan elementos centrales de la participación infantil desde la perspectiva de la sociología de la infancia: ciencia que reconoce a los niños/as como actores sociales. En un segundo momento, se presentan algunos aspectos clave de la educación emocional, su finalidad e importancia en la primera infancia y en el contexto familiar como primer medio de aprendizaje y socialización en el desarrollo de sus emociones. Adicionalmente, se aborda el concepto de emociones, habilidades y competencias, con énfasis en la habilidad del conocimiento emocional, sus significados e implicaciones. Finalizamos este apartado presentando los principales antecedentes teóricos destacados a nivel nacional e internacional sobre conocimiento emocional en la infancia.

Participación infantil en el marco de la sociología de la infancia

Las concepciones de infancia en el mundo occidental han atravesado una serie de transformaciones coyunturales que han deconstruido su modo de pensarse y estudiarse, y es a partir de las últimas décadas del siglo XX, que se empieza a considerar la infancia como una construcción social (Voltarelli, 2018), donde los niños/as son vistos como actores sociales involucrados en el medio en el que se desarrollan. Así, nos basamos en la conceptualización que Voltarelli (2018) hace sobre la participación infantil:

El ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir de forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (p.745).

Lo anterior nos permite reconocer el rol que adquiere el infante en cuanto a su protagonismo en la sociedad. Esta posición implica repensar las prácticas y los discursos que les afectan, de tal manera que se gestionen condiciones óptimas en los entornos en los que se movilizan como la familia, la escuela y la comunidad, para que puedan ser asumidos como ciudadanos pensantes, constructivos, participativos y autónomos.

Así mismo, Lansdown (2005), propone que los infantes tienen el derecho a ser escuchados en sus espacios de socialización y en todas las acciones o decisiones que afecten sus vidas. De este modo, según sugiere Sirota (2010), se trata de comprender a los niños/as como participantes activos en la sociedad y en sus aspectos individuales, situación que implica desafíos teóricos y metodológicos, para analizar las acciones del niño y los efectos que producen su presencia.

En este sentido y de acuerdo con la Fundación Saldarriaga Concha (2016), consideramos que los niños/as desde que nacen cuentan con capacidades físicas, psicológicas y sociales, como base de sus procesos de interacción posteriores que mejoran a medida que crecen; y es en el proceso de crecimiento y desarrollo que generan vínculos afectivos y adquieren progresivamente habilidades sociales y emocionales, mediante el contacto consigo mismo, su entorno familiar o escolar. Según Guil *et al.* (2018), los niños/as aprenden modos de pensar, sentir y actuar para participar de una forma efectiva en la sociedad, entendiendo que sus emociones juegan un papel fundamental en su desarrollo, al estar vinculado con el mundo social.

Definimos la participación infantil en el marco de la emocionalidad como la capacidad que tienen los infantes para tomar sus propias decisiones ante sus emociones, ideas y deseos; las diversas formas en que generan propuestas con autonomía frente a situaciones y eligen alternativas siguiendo sus intereses y necesidades, permitiendo así, expresar sus voces y expresarse libremente en cualquier entorno cercano.

En virtud de ello, se pueden generar procesos de sensibilización hacia el contexto familiar; comprendiendo la importancia de ceder protagonismo a los niños/as en su propio desarrollo y en la adquisición de habilidades emocionales que se verán reflejadas directamente en su bienestar emocional.

Una aproximación a la Educación emocional

«Dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales, sin embargo, esto no es conveniente si se pretende lograr el desarrollo integral del educando» (García, 2012, p.1).

El presente estudio se fundamenta en los planteamientos de Bisquerra (2012), quien concibe la educación emocional como un proceso formativo, continuo y permanente que busca potenciar

las habilidades y competencias de la inteligencia emocional, mediante la interacción social, para fortalecer las relaciones humanas y contribuir a la formación integral del individuo en todas las etapas de su desarrollo. De acuerdo con Bolaños (2020), ésta contribuye al desarrollo de habilidades para gestionar emociones, conocerse a sí mismo, autorregularse, lograr una adecuada toma de decisiones y prevenir problemáticas sociales como violencia, ansiedad, depresión o estrés. Adicionalmente, se reconoce que la educación emocional por sí sola, no puede consolidarse, sino que “requiere ambientes llenos de experiencias emocionales y condiciones favorables para su desarrollo y comprensión” (Mesa & Rendón, 2020, p.6), mediada por un acompañamiento de maestros y familias, las cuales requieren tiempo y práctica para favorecer las relaciones intra e interpersonales.

Es hasta finales del siglo XX cuando se empiezan a considerar las emociones como un factor relevante dentro del contexto educativo para el desarrollo de los niños/as, con la finalidad de pensar la educación de manera integral y en un intento por trascender la mirada cognoscitiva y asignaturista del currículo académico (Acosta Mesas, 2008). Evidenciándose así, un incremento de producciones teóricas y empíricas en los últimos años, que reafirman la necesidad de promover espacios educativos para el fortalecimiento emocional en la infancia. En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional [MEN], ha empezado a manifestar la importancia de las emociones en el sistema educativo a través de algunas estrategias, por ejemplo: la plataforma Colombia Aprende del MEN (2016), contiene cuadernos y cartillas digitales para promover el programa de educación emocional desde la primera infancia. Son recursos de acceso abierto para todos los agentes educativos interesados en el tema; incluyen contenidos y diversas herramientas para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, aunque algunos de ellos no se encuentran disponibles en la red. La cuestión radica en el desconocimiento, aplicación y falta de formación docente en educación emocional, por tal motivo consideramos pertinente mayor difusión, acompañamiento y capacitación.

Educación emocional en la primera infancia

Publicaciones recientes sobre la infancia, nos permiten inferir la importancia que tiene el bienestar, la armonía y la seguridad de los niños/as en su desarrollo emocional. Así, observamos que, con frecuencia, se ha empezado a estudiar las emociones de los infantes y cómo ello repercute en el mejoramiento de sus individualidades y en las relaciones con los demás.

De acuerdo con Peralta (2013), los primeros años de vida son considerados los más importantes en el ámbito personal y social de los niños/as; puesto que, en esta etapa se desarrolla la identidad, se adquieren diferentes capacidades fundamentales para el desenvolvimiento en sociedad y se aprenden pautas básicas de convivencia que a su vez son cruciales para el ámbito emocional.

Desde el nacimiento, según Martín-Rodríguez y Ocaña-Villuendas (2011), las emociones están presentes y son expresadas de manera facial o corporal como respuesta al mundo exterior e interior, en ocasiones con una carga de desborde e impulsividad, al no tenerse conocimiento sobre ellas y sobre estrategias que puedan emplearse para su gestión. Resulta entonces interesante comprender el desarrollo emocional desde la posición de Martín-Rodríguez y Ocaña-Villuendas (2011) quienes presentan algunos elementos clave en el desarrollo emocional de la infancia:

En *el primer año* del bebé, la expresión gestual es la herramienta comunicativa por excelencia gracias al modelado y refuerzo del adulto. A *los dos años*, emplean el lenguaje y el juego simbólico para acceder a sus emociones. A *los tres años*, están en capacidad de comprender emociones, regularlas y tener una respuesta empática. A *los cuatro años* empiezan a adquirir la habilidad para ocultar emociones, fingir expresiones. Aproximadamente a *los cinco años*, comienzan a percibir que los demás tienen sentimientos propios, deseos, necesidades y miedos y a partir de ello sacan conclusiones frente a las emociones y sentimientos de los otros.

En nuestra labor educativa, comprender dichos postulados implica llevar a la práctica la educación emocional como recomienda López (2005), no solo desde actividades o programas de intervención con planteamientos teóricos y metodológicos concretos, sino brindando un acompañamiento consciente mediante actitudes y acciones para que las emociones sean respetadas, validadas y se empiece a educar emocionalmente al empatizar con los demás, ayudar a identificar y a verbalizar las emociones que se están sintiendo. Para ello, el adulto debe ser una figura sensible, receptiva y al mismo tiempo de autoridad para establecer límites, promover relaciones de confianza con los demás y proponer estrategias para resolver problemas. Por ende, se resalta la importancia de brindar procesos de educación emocional que promuevan el reconocimiento y gestión de las emociones; debido a que esto «repercutirá en su progreso posterior, les permitirá experimentar mayor autoconfianza, aceptación de sí mismo, control de sus propias vidas, bienestar psicológico y emocional, mejor rendimiento académico y conductas saludables» (Guil *et al.*, 2018, p.10).

Además, se reconoce que es necesario incorporar al proceso educativo la dimensión emocional, puesto que el aspecto cognitivo y la capacidad para relacionarse con otros y consigo mismo se verán beneficiados (MEN, 2014); en la medida en que se ejecuten experiencias acordes a la edad de los niños/as y se conozcan sus necesidades e intereses para proponer estrategias que aporten en su emocionalidad. De acuerdo con López (2005), esto podría conducir al logro de los objetivos para abordar la educación emocional en la primera infancia, entre ellos, el hecho de favorecer el desarrollo integral del niño/a: capacidad para comprender sus emociones, potenciar su autoestima, motivación, autoconocimiento, relaciones con otros, actitudes de respeto, tolerancia a la frustración y regulación emocional.

Así, consideramos la infancia como la primera etapa de vida importante para construir relaciones armoniosas, que, con influencia del medio educativo y familiar, puedan disminuir algunos factores de riesgo: la depresión, ansiedad y el estrés, dotando al infante de herramientas útiles para la vida (Gómez Cardona, 2017).

Por tal motivo, la educación emocional debería abordarse desde la primera infancia, en todos los entornos que la hacen posible, pues es allí donde aprenden a comunicar activamente sus opiniones y emociones, a explorar, relacionarse y valorar positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo (MEN, 2017).

En consecuencia, se puede evidenciar la influencia de la educación emocional y los múltiples beneficios que se generan al considerarla desde los primeros niveles educativos de una manera consciente y progresiva. Todo ello no sería posible sin la comprensión de que la infancia requiere otros modos de pensarla, que permitan transformar visiones antiguas de invisibilización y reducción de la infancia para obtener nuevos alcances y relevancia dentro de la estructura social.

La educación emocional en el medio familiar

Uno de los entornos donde es indispensable que se genere el desarrollo de habilidades emocionales, es en la familia. El núcleo familiar toma un papel importante en la construcción de la educación emocional, puesto que requiere incorporar procesos dentro de las prácticas de crianza, valores o actitudes para habitar en comunidad (Peralta, 2013) que se logran al conocer, comprender y poner en práctica habilidades y competencias emocionales; además, de brindar un acompañamiento emocional con estrategias adecuadas por parte de los adultos para promover relaciones de confianza, asertividad y autonomía en la construcción de su identidad. Al respecto, Guzmán *et al.* (2019), sostienen que dichos nexos afectivos deben ser atendidos por los padres al

propiciar una comunicación empática que les permita a sus hijos expresar y gestionar sus emociones, puesto que la familia transmite valores y aprendizajes fundamentales para el bienestar emocional y define elementos que más adelante se verán reflejados en acciones observadas y experimentadas en su entorno familiar.

En relación con los primeros cinco años de vida, los infantes comienzan gradualmente el camino del autoconocimiento, por lo cual cobra relevancia la autovaloración o autoestima; ellos(as) necesitan sentirse respetados y reconocidos por las personas que los rodean, especialmente por los adultos significativos (Gildemeister y Sánchez, como se citó en Leonardi, 2015)

Desde el punto de vista de Mesa y Rendón (2020), la gestión de la educación emocional inicia en el medio familiar y se enriquece en el institucional cuando se propician experiencias que permiten evidenciar las expresiones y comportamientos que los niños/as traen de sus hogares y así poder abordarla de manera significativa.

Por tal motivo, es conveniente que los padres o cuidadores conozcan los principios y bases de la educación emocional de sus hijos e hijas, desde esa participación infantil, logrando una articulación entre la institución educativa que los acoge y el contacto directo con las familias. Ahora bien, en consonancia con los planteamientos de Mollón Bou (2015), se afirma que mediante las escuelas de padres «se puede facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias donde se brinde información para tratar las emociones con sus hijos e hijas y transmitirles la importancia de una buena educación emocional» (p.13).

De este modo, reconocemos la importancia del contexto familiar en el tema que se aborda, puesto que los padres son modelos de comportamiento para sus hijos, por ello el primer paso es la conciencia emocional de los padres, es decir, ser conscientes de las propias emociones, de sus causas y de sus posibles consecuencias. Los padres o cuidadores tienen un papel crucial, pues los niños/as generalmente imitan o reproducen acciones y actitudes que ven de sus padres; además, la relación escuela - familia es fundamental durante la primera infancia ya que de esta relación depende su desarrollo social, afectivo y cognitivo.

Emociones

«Las emociones nos ayudan a apreciarnos, a apreciar a los demás y, en general, a apreciar el mundo que nos envuelve para así dotar de sentido y significado a la vida» (Guillén, 2013, p.6).

Uno de los elementos centrales de la educación emocional son las emociones. Aunque no existe un acuerdo total sobre qué entender por emociones, destacamos los planteamientos de Brody (1999), quien las concibe como «sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan nuestro bienestar» (p. 15). Esta definición guarda relación con el significado que le atribuye Bisquerra (2003) a las emociones, las cuales se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Este autor, plantea tres componentes de una emoción: *neurofisiológico*, que se manifiesta mediante respuestas corporales (sudoración, respiración, sequedad en la boca); *conductual*, asociado con los comportamientos, expresiones faciales y el lenguaje no verbal y por último el componente *cognitivo*, este hace que calificemos un estado emocional y le demos un nombre (etiqueta).

Para marcar la diferencia entre emoción y sentimiento citamos a Damasio (2005) quien propone que las emociones son acciones, por lo general, visibles y públicas pues «se manifiestan en el teatro del cuerpo» (p.28), en el tono de voz o en movimientos corporales. Los sentimientos, en cambio, son las representaciones mentales que el cerebro crea sobre las emociones que se están experimentando, son privados y no son visibles a los demás, «se manifiestan en el teatro de la mente» (p. 28). Podemos complementar estas conceptualizaciones, con Martín-Rodríguez y Ocaña-Villuendas (2011), quienes afirman que, las emociones duran poco tiempo, son muy intensas, innatas, universales, aparecen súbitamente y producen reacciones fisiológicas provocadas por un estímulo concreto. Los mismos autores consideran unas funciones básicas de las emociones resumidas en primer lugar, en el componente *motivacional* que se presenta como un impulso para actuar o tomar decisiones, en segundo lugar, una función *adaptativa* que nos alerta de las condiciones de riesgo, en tercer lugar, una función *social y comunicativa* que permite la interacción con su medio.

Distintos autores han realizado variedad de clasificaciones sobre las emociones, en esta oportunidad nos centraremos en la perspectiva de Damasio (2005), asumiendo que existen unas emociones primarias y otras sociales, para nuestro caso haremos énfasis en las primeras, de modo que guarde coherencia con los objetivos y las estrategias de recolección de la información. Dichas emociones se caracterizan por ser muy visibles y fácilmente identificables debido a sus patrones de comportamiento y expresiones no verbales, socialmente aceptadas en diversas culturas. Es válido mencionar que dentro de este grupo el autor resalta seis emociones, de las cuales tomaremos las cuatro siguientes: alegría, miedo, tristeza, ira, siendo estas las más notorias y percibidas con mayor frecuencia en la edad de los participantes.

En definitiva, hablar de las emociones en la infancia es relevante, ya que están presentes a lo largo de la vida del ser humano, su abordaje asertivo depende de un proceso de enseñanza aprendizaje que se verá reflejado en las acciones y pensamientos cotidianos. Cuando los niños/as conocen sus emociones, son capaces de actuar frente a ellas, pueden respetar o validar sus sentires y los de los demás, convivir en diferentes espacios y responder ante nuevas situaciones que se les presenten de manera consciente, con una actitud constructiva para descubrirse y lograr un equilibrio en su emocionalidad.

Habilidades y competencias emocionales

Como punto de partida, nos fundamentamos en el modelo de habilidades y competencias de Acosta y Vasco (2013), desde el que reconocemos que algunas personas cuentan con facultades físicas, biológicas y cognitivas que evolucionan a través de la práctica, la motivación y el medio (habilidades), logrando desempeñarse con mayor rapidez y destreza, hasta convertirse progresivamente en competencias. Así las cosas, nos basamos igualmente en Bisquerra (2003), para conceptualizar las competencias emocionales, como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Si bien, en este estudio se aborda el concepto de competencia emocional, creemos que en la primera infancia los niños y niñas están en aprendizaje y exploración de su desarrollo emocional; por esta razón, usaremos el término de habilidad, reconociendo que con práctica y motivación (Acosta & Vasco, 2013) pueden llegar a convertirse en competencias. Teniendo en cuenta a Infante 2004 (citado por Lansdown 2005), desde los cuatro años, los niños/as adquieren una mayor independencia y conciencia de sí mismos, junto con nuevas habilidades cognitivas y lingüísticas, mediante el juego con sus pares, la creación de reglas,

relaciones y toma de decisiones. Razón por la cual, es necesario potenciar dichas habilidades emocionales a través de procesos continuos de formación en los diferentes escenarios que rodean a la infancia.

Estas competencias emocionales, propósito de la educación emocional, forman parte del aprendizaje para la vida. Bisquerra (2003), las agrupa de la siguiente manera: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Gracias a ellas, se puede identificar las propias emociones y las de los demás; gestionarlas, adoptar una actitud positiva ante la vida y en últimas favorecer el bienestar emocional. Para este proyecto investigativo, el eje articulador gira en torno a la primera competencia mencionada; la conciencia emocional, que describimos en detalle a continuación.

De la conciencia emocional al conocimiento emocional

El término acuñado por Bisquerra refiere a la conciencia emocional como «la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado» (Bisquerra, 2003, p.23).

En esta investigación, optamos por emplear la expresión “*conocimiento emocional*” para hacer mención a la conciencia emocional. La razón de esta decisión radica en las edades en las que oscilan los participantes del presente estudio (4 a 5 años), cuyo desarrollo cognitivo, físico y emocional se encuentra en un proceso de maduración, tal como propone Troya (2013), en el que progresivamente los niños/as logran reconocer y adaptar sus emociones a diferentes situaciones, en la medida en que crean vínculos e interactúan con los entornos sociales que los rodean.

En este sentido, se guarda coherencia con los planteamientos de Bisquerra (2003) y adicionalmente con García-González y Martínez-Padrón (2020), quienes plantean una serie de habilidades necesarias para alcanzar la competencia de conocimiento emocional: 1) reconocer las propias emociones que surgen ante determinados eventos e identificar qué situación desencadena eso que sentimos, 2) etiquetar y expresar las propias emociones mediante vocabulario generalmente aceptado, 3) comprender las emociones de los demás e interpretar expresiones verbales y no verbales, y 4) identificar qué estrategias se emplean para modular las emociones que experimentamos.

Con los postulados anteriores, nos referimos al conocimiento emocional como aquella habilidad que adquieren los seres humanos para comprender sus propias emociones y las de los demás en diversos contextos de socialización. Según Bisquerra (2005), dicha habilidad es

fundamental para el desarrollo de la modulación emocional, la autoestima y la identidad. Además del fortalecimiento de su bienestar individual y social.

Si bien esta habilidad varía según las diferencias de cada persona, también se aprende y puede fortalecerse a lo largo del desarrollo infantil, en tanto los infantes se exponen a respuestas emocionales propias y ajenas, a la categorización de emociones y la retroalimentación positiva o no de las personas cercanas (Lane & Smith, 2021). Adicional a ello, puede depender en gran parte de la calidad de las interacciones sociales, mediante vínculos afectivos, confiables, con empatía y ejemplo de sus padres, madres o cuidadores.

Estado del arte en educación emocional desde la perspectiva de la participación infantil

En la revisión de la literatura de los últimos ocho años, localizamos diversas investigaciones que se encuentran y a su vez se distancian con nuestro proyecto investigativo. Para el proceso de búsqueda empleamos los descriptores: educación emocional, participación infantil, conocimiento emocional, conciencia emocional, primera infancia - y en inglés: emotional knowledge, emotional education, emotional awareness. Utilizamos los operadores booleanos OR, AND y NOT en bases de datos especializadas como Redalyc, Science direct, Google académico, Scopus, y en el Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira. De esta manera, logramos consolidar un grupo de investigaciones que están contribuyendo al estudio de la educación emocional en la infancia. En la tabla 1 presentamos las principales contribuciones que estos han realizado en el ámbito internacional y en la tabla 2, a nivel nacional. Finalizamos este apartado, estableciendo una relación entre lo que encontramos en el estado del arte y los aportes que se esperan desde el presente estudio.

Tabla 1

Antecedentes internacionales

Referencia	Categorías estudiadas	Objetivo	Principales resultados
Giménez-Dasí y Quintanilla (2022)	-Conocimiento emocional en grupos étnicos -Intervención dialógica -Desarrollo emocional -Desigualdades sociales	Evaluar el nivel de conocimiento emocional de un grupo de niños gitanos españoles de 4 y 5 años y compararlo con un grupo de niños españoles de la misma edad, pero de entornos socioeconómicos medio-alto. Llevar a cabo un programa de intervención basado en el diálogo para mejorar el conocimiento	El conocimiento emocional implica un conocimiento más complejo que posiblemente los niños no utilizan en su vida cotidiana. El entorno de los niños caucásicos favorece más este tipo de conocimiento, ya que hacen uso de un discurso emocional elaborado a diferencia del entorno de los niños gitanos. Así, estos niños predijeron mejor el estado emocional de un personaje, entendieron la diferencia entre una emoción real y una fingida y comprendieron que una

		emocional en ambos grupos y evaluar su eficacia.	situación puede generar a la vez emociones contrarias. Los niños gitanos mostraron importantes dificultades en conocimiento emocional y lenguaje en comparación con los niños caucásicos, pero mejoraron de forma significativa el conocimiento emocional tras la intervención.
Quintanilla <i>et al.</i> (2021)	-Conocimiento emocional -Identificación de emociones -Causalidad de la emoción	Explorar la adquisición de los dos componentes básicos del conocimiento emocional (identificación de la emoción (IE) y la causalidad de la emoción (CE) en niños de tres a cinco años.	Desde los tres años, los niños identifican correctamente las emociones primarias, mientras que el conocimiento de la CE se produce de forma gradual. A los tres años el componente de CE no se encuentra adquirido, pero a partir de los cuatro años se observa un alto porcentaje de aciertos. Se corrobora que la identificación de expresiones faciales es un conocimiento previo a la causalidad, apoyando la tesis de que el conocimiento emocional sigue una progresión evolutiva distinta para cada emoción.
Blewitt <i>et al.</i> (2018)	-Aprendizaje social y emocional -Programas de intervención -Conocimiento y regulación emocional	Realizar una revisión sistemática y un meta-análisis incluyendo 79 investigaciones publicadas entre 1995 y 2017, en el que se examina la efectividad de los programas de aprendizaje social y emocional basados en el currículo universal con programas de <i>SEL</i> impartidos en los centros de atención y educación de la primera infancia.	Los niños y niñas que participaron mostraron mejoras significativas en la competencia social, emocional, autorregulación, problemas emocionales y conductuales. Se resalta el beneficio de las intervenciones de aprendizaje social y emocional para los niños pequeños en todos los dominios del desarrollo, siendo particularmente exitosos para aumentar el conocimiento, la comprensión y la regulación emocional.
Heras-Sevilla <i>et al.</i> (2016)	-Competencias emocionales -Desarrollo emocional -Comparación entre niños y niñas	Evaluar mediante la Escala Reconocimiento, Regulación, Empatía y Resolución de Problemas, el desarrollo emocional de alumnos de 2º Curso de educación infantil, analizando competencias tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar.	Se muestran diferencias significativas en función de la variable sexo en el nivel global de competencia emocional. Los resultados obtenidos sugieren que las niñas poseen un mayor desarrollo emocional en relación con sus compañeros varones y avalan la necesaria implementación de la educación emocional en los currículos escolares, especialmente en la etapa de la Educación Infantil, donde se han de ofrecer las primeras experiencias educativas.
Ordóñez-López <i>et al.</i> (2016)	Conciencia emocional, actitudinal, atencional, inadaptación y estilos parentales.	Estudiar las diferencias en personalidad, estilos educativos parentales y adaptación, entre niños con alta y baja conciencia emocional de 1069 escolares entre 9-11 años.	Los hallazgos señalan la relación de la conciencia emocional con la personalidad, los estilos educativos parentales y la inadaptación. Esta investigación profundiza en el estudio de la conciencia emocional en la infancia separando los aspectos actitudinal y atencional.
Leonardi (2015)	-Primera infancia	Analizar un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años, en un Jardín de Infantes Público de Montevideo - Uruguay, basado en el modelo de	La comparación entre el pretest y postest mostraron que el programa aporta significativamente en el reconocimiento de emociones, así como la mejora del clima relacional del aula educativa, teniendo en

	-Educación emocional	inteligencia emocional (I.E) de Mayer y Salovey mediante una metodología cuasi-experimental.	consideración la calidad de las interrelaciones sociales.
	Conocimiento emocional		
Fernández-Sánchez <i>et al.</i> (2015)	Competencias emocionales	Presentar resultados preliminares sobre la eficacia del programa educativo, con una muestra de 57 niños, dividida en dos grupos: experimental y control.	Los resultados revelaron una mejora en la comprensión emocional del grupo experimental frente al grupo control. Se discuten las implicaciones de los inicios tempranos de la educación emocional y las consecuencias positivas para el bienestar social y psicológico.
	-Educación emocional		
	-Educación infantil		
Mollón Bou (2015)	-Inteligencia emocional -Escuela de padres -Educación emocional -Técnicas educativas parentales	Implementar un estudio teórico, junto con una propuesta práctica sobre la enseñanza de las emociones en el contexto familiar y la importancia de una buena educación emocional.	Se logró la creación de una escuela de padres para transmitir la gran relevancia de una buena educación emocional y de ese modo crear ciudadanos competentes en todos los ámbitos, y con una buena salud mental y emocional.
Villanueva <i>et al.</i> (2014)	-Conciencia emocional -Estados de ánimo -Habilidades emocionales -Quejas somáticas	Analizar la contribución de la conciencia emocional y los estados de ánimo, sobre diferentes indicadores de ajuste individual (quejas somáticas) y de adaptación (evaluada a través del test TAMAI), en niños de 8-12 años.	Los resultados apoyan la influencia de la conciencia emocional (principalmente de la habilidad de diferenciar y comunicar verbalmente las emociones y analizar las propias emociones), reforzada por los estados de ánimo y subraya la importancia, tanto de las habilidades emocionales como de los estados afectivos que las acompañan, en la vida cotidiana de los infantes.

Nota. En esta tabla se presenta la sigla en inglés *SEL (Social and Emotional Learning)*, en español significa Aprendizaje Social y Emocional. Asimismo, la sigla TAMAI se refiere al Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.

Como resultado de la búsqueda de estudios a nivel internacional se evidencia un interés sobre el tema de educación y conocimiento emocional, el cual ha sido abordado desde distintas perspectivas, donde sus protagonistas han sido niños entre los 3 y 12 años. Una de ellas se enfoca en las diferencias del nivel de conocimiento emocional entre dos grupos étnicos, allí se encontró que el factor cultural y socioeconómico determinan cambios en su desarrollo. Otro eje de articulación de los antecedentes conlleva a analizar componentes evolutivos del conocimiento emocional estableciendo que los niños reconocen la expresión facial antes que la causa de la emoción. En otra instancia, investigaciones demuestran que las competencias de la educación

emocional varían en función del género, siendo las niñas quienes regulan mejor sus respuestas emocionales, de allí la importancia de priorizar este aprendizaje en el sistema educativo para todos.

También se evidencia la relación del conocimiento emocional con la crianza, la personalidad, los estados de ánimo, la familia y el clima de aula; componentes que son claves para comprender las percepciones y habilidades que tienen los infantes frente a su emocionalidad y el rol influyente de los adultos. Respecto a estos estudios, se ha observado que aquellos niños/as con alta conciencia emocional presentan rasgos de personalidad positivos, son más responsables, organizados, extrovertidos, sociales y amables, a la vez que perciben mayor cercanía y comunicación con sus padres. A diferencia de los participantes con bajo nivel quienes son más inestables emocionalmente.

Se destaca que una cantidad considerable de países se han interesado progresivamente por la aplicación de programas de intervención, haciendo uso de diferentes mecanismos y propuestas para recolectar información que favorecen el desarrollo emocional, las interrelaciones sociales y la convivencia, haciendo visibles beneficios desde la primera infancia.

Consideramos que si bien, los estudios involucran a los infantes, estos no participan de manera significativa con aportes o ideas que nutran los programas que son implementados, cuyo énfasis se ha centrado en la medición de las competencias o cambios en relación con su emocionalidad.

Por su parte, los estudios llevados a cabo en nuestro país son relacionados en la tabla 2.

Tabla 2

Antecedentes nacionales

Referencia	Categorías estudiadas	Objetivo	Principales resultados
Chávez Ruiz <i>et al.</i> (2021)	-Conciencia emocional -Educación emocional -Aprendizaje M-Learning -Primera infancia	Analizar la formación de la conciencia emocional a través de la metodología <i>M-learning</i> , en niños y niñas que cursan transición en las cuatro Instituciones Educativas, en el marco de la Investigación Acción (I.A).	El uso de las nuevas tecnologías ha facilitado el reconocimiento de las emociones, observándose una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. También se lograron plantear nuevas estrategias didácticas que implementan los sentidos (auditivo, visual, táctil). Además de evaluar su conciencia emocional y los aportes al desarrollo en las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

Mesa y Rendón (2020)	-Crianza -Educación socioemocional -Práctica educativa -Prácticas de crianza de extrafamiliar	Analizar cómo se presentan la crianza y la educación emocional en las prácticas de las agentes educativas, a través de técnicas de observación participante, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.	Los hallazgos revelan la intersección de prácticas de crianza y prácticas de educación emocional, donde las docentes apoyan la construcción de normas básicas de comportamiento social, instauración de vínculos afectivos significativos y fomento de la confianza e independencia/autonomía de los niños.
Arenas y Pantoja (2020)	-Emociones primarias -Infancia -Reconocimiento social y empatía.	Identificar cómo los niños y niñas participantes reconocieron con mayor facilidad cuatro emociones primarias, como lo es la alegría, miedo, tristeza e ira y en menor medida la sorpresa o asombro.	Se identificó que los niños y niñas participantes reconocieron con mayor facilidad cuatro emociones primarias, como lo es la alegría, miedo, tristeza e ira y en menor medida la sorpresa o asombro. Asimismo, se pudo evidenciar que las niñas y niños durante el desarrollo de la narración del cuento podían reconocer y expresar de manera espontánea y precisa las emociones propias y ajenas.
Briceño Quintero <i>et al.</i> (2019)	-Desarrollo socioemocional -Familia -Jardín	Diseñar e implementar un conjunto de estrategias pedagógicas que acerquen la escuela y la familia aportando al desarrollo socio emocional de los niños y niñas del nivel jardín del Jardín Infantil Bilingüe Finlandia, de la localidad de Engativá.	Se llega a la conclusión de la importancia del taller de padres, respondiendo a las necesidades de los participantes y en pro del proceso de desarrollo integral de los niños/as de primera infancia con el apoyo de los maestros. Se evidencia la importancia de manejar el aspecto del ámbito socio – personal, ya que ayuda a fortalecer el carácter de los infantes.

Nota. En esta tabla, el concepto M-learning corresponde a una metodología de enseñanza y aprendizaje que utiliza dispositivos móviles que tengan conectividad inalámbrica.

Entre los estudios realizados a nivel nacional, se destaca el interés por fortalecer la conciencia emocional mediante metodologías que involucren la tecnología, la literatura, además de otras estrategias pedagógicas que vinculen a la familia y al entorno escolar, enriqueciendo las prácticas educativas y de crianza en función de la emocionalidad desde la primera infancia. Los resultados también muestran que el acompañamiento afectivo de agentes educativos y/o la formación de adultos cuidadores sensibles es vital para el bienestar emocional de los niños/as, ya que generan vínculos cercanos, favorecen herramientas emocionales, despliegan su identidad y aportan a las relaciones interpersonales basadas en la confianza y autonomía. El tema de la participación infantil empieza a visibilizarse con el estudio de emociones primarias, donde las voces de los infantes cobran un sentido propio.

Estos aportes hacen que las instituciones educativas, los docentes y los demás actores inmersos en el campo de la infancia, reconozcan la complejidad de las experiencias emocionales

de los niños/as, los significados que ellos les conceden y la relevancia de prácticas educativas que visibilicen la participación en temas que les afecta.

Estas aproximaciones teóricas y empíricas muestran mayor énfasis en estudios cuantitativos y en la aplicación de programas de educación emocional con relación al conocimiento emocional, centrados desde el punto de vista del adulto. Se confirma de este modo, la necesidad e importancia del tema desde la primera infancia, tanto en la comunidad educativa como en el núcleo familiar, situando a los niños/as en el centro de las propuestas educativas para que sus voces sean escuchadas y tenidas en cuenta como actores sociales con capacidad de agencia. De acuerdo con Gallego-Henao (2015), aunque los adultos reconocen el papel de la participación infantil, continúan con la creencia que participación de los niños/as es sinónimo de perder autoridad y control sobre ellos, por ende, el adulto termina siendo el centro de la participación y la toma de decisiones.

Aunque el estado del arte evidencia el interés reciente por el tema de educación emocional, nuestro estudio busca ampliar esa mirada con la articulación de dos conceptos que se han analizado de manera independiente: la participación infantil y el conocimiento emocional.

Pretendemos enriquecer los procesos emocionales, entender a los niños/as como actores sociales portadores de lenguaje, saberes, expresiones, propuestas, logrando descentrarnos de ese lugar de adultos que imponen pensamientos, decisiones y acciones, para trascender hacía un panorama valioso sobre los estudios de infancia, donde la importancia radica en la perspectiva del niño y en su participación.

Capítulo 3. Método

La presente investigación es de corte cualitativo. Su énfasis radica en analizar procesos sociales y recuperar el sentido que las personas o los colectivos conceden a las acciones o experiencias de la vida cotidiana (Deslauriers, 2005). Reconocemos así, que la metodología cualitativa es de carácter flexible, sin perder de vista la rigurosidad y la exigencia que se requiere para interpretar y describir el fenómeno estudiado.

Según Merriam (2009), la orientación hacia el proceso, comprensión y significado de las realidades sociales, son características en común de los estudios cualitativos. Por esta razón, ahondamos en las experiencias emocionales de los infantes, a partir de sus verbalizaciones. Consideramos que la metodología cualitativa nos permitió identificar sus procesos de participación en la emocionalidad; reconociendo la infancia desde una perspectiva de derechos, al ser protagonistas de sus procesos de transformación (Gaitán Muñoz, 2006). Circunstancias que nos pudieron servir de ancla para conectar las situaciones del medio social de los niños/as, con sus propias emociones y así generar comprensiones alrededor de sus procesos de participación.

Diseño

Dentro de la investigación cualitativa es inherente llevar un proceso secuencial, flexible y dinámico. Para tal efecto, nos situamos dentro de la postura epistemológica del pragmatismo, que nos permite una coherencia de acuerdo con las necesidades y propósitos de la investigación, con la finalidad de tener una mejor comprensión del problema, centrándonos en las implicaciones prácticas del estudio (Creswell & Poth, 2018; Creswell, 2014).

De este modo, hemos estructurado una estrategia metodológica propia, dirigida a la resolución de nuestra pregunta y logro de los objetivos, debido a que consideramos que los diseños comúnmente empleados (etnográfico, fenomenológico, narrativo) no se ajustan completamente a nuestros fines investigativos.

De esta manera, nuestra estrategia de recolección de datos es a su vez el diseño metodológico, el cual se desarrolla en tres momentos: *contextualización*, que contempló los acercamientos iniciales a la población, así como la solicitud de consentimientos a la institución y a los padres de familia de los participantes; *el trabajo de campo* que es el momento en el que se ejecutó cada una de las estrategias para obtener información relevante, y *el cierre*, como parte final

donde se generó un espacio de diálogo con las familias y coordinadores para exponer sus resultados, conclusiones y recomendaciones del proyecto realizado.

Figura 1

Estrategia metodológica de recolección de datos



Nota. Se evidencian los tres momentos de acercamiento y ejecución de estrategias como insumo para la recolección de datos en el contexto.

Momento 1. Contextualización

Antes de iniciar, se diseñó la estrategia de recolección de los datos que incluye las actividades desarrolladas con los participantes del nivel jardín, la cual fue validada por dos expertos, quienes aportaron en la retroalimentación del trabajo de campo. De este modo se modificaron algunos aspectos que se consideraron necesarios para otorgarle al estudio mayor validez y pertinencia.

Seguido a ello, se contemplaron los acercamientos iniciales a la población de estudio, en el que se solicitaron los permisos correspondientes para acceder al Centro de Desarrollo Infantil Casita Utepitos (anexo 1). Así mismo, se realizó la aproximación con los padres de familia o cuidadores, a quienes se les explicó la dinámica de la investigación, garantías, riesgos, confidencialidad, carácter voluntario y se les solicitó firmar un consentimiento informado (anexo 2). Además, se concertaron las sesiones de trabajo, el número de visitas, los horarios de

participación, los instrumentos y técnicas a utilizar, con la aprobación de los directivos del contexto mencionado.

Momento 2. Trabajo de campo

Para la intervención se realizaron las sesiones de trabajo con los participantes del nivel de Jardín en tres etapas: exploración, ejecución de actividades y un picnic de evocación:

Exploración. En este momento se estableció un clima de confianza con los niños/as, con la finalidad de conocer un poco sobre las dinámicas del grupo y el estado inicial de los participantes en cuanto a su emocionalidad, principalmente en el conocimiento emocional. Para ello, realizamos una observación no participante en el primer encuentro (anexo 3) y entrevistas semi estructuradas de manera individual en el segundo (anexo 4).

Acercamiento inicial. Para la realización de un primer acercamiento con el grupo de jardín se llevó a cabo una observación no participante (anexo 3), en la que se registró en una ficha, algunos criterios como relaciones interpersonales de los niños y niñas, clima aula, actitudes y comportamientos, realizados en diferentes momentos de la jornada. Este instrumento sirvió de insumo para realizar las preguntas que se aplicarían posteriormente en la entrevista semiestructurada. Como investigadoras estuvimos ubicadas en diferentes espacios del CDI (parque, comedor, sala, zona lúdica) en la parte de atrás, para así evitar distracciones, mientras íbamos registrando la información relevante.

Entrevistas semiestructuradas individuales ¿Me conozco? con el objetivo de identificar el conocimiento emocional en los niños y las niñas del nivel de Jardín y la perspectiva que tienen frente a su participación (y la de los adultos) en su emocionalidad (anexo 4), se realizaron entrevistas con cada uno de los participantes. En estas, se indagó sobre lo que ellos conocen sobre sus emociones, la forma en cómo las expresan y cómo sus padres, docentes o cuidadores responden ante estas.

Ejecución de actividades: en este momento, se realizaron una serie de actividades para alcanzar los objetivos propuestos (anexo 5), donde las investigadoras participarán en seis encuentros con los niños/as, mediados por grupos focales con técnicas orales y visuales.

1. Viaje musical. consistió en reproducir diferentes melodías, permitiendo que los infantes plasmaran libremente sensaciones sobre un mural de papel, con el objetivo de reconocer gestos, movimientos corporales o expresiones verbales que manifiestan los niños/as mientras escuchan canciones que generan distintas emociones como alegría, tristeza, miedo, tranquilidad y enojo.

Durante el desarrollo de esta actividad, se dialogó alrededor del reconocimiento de sus emociones por medio de preguntas.

2. Simulación lúdica. Con esta actividad, se pretendió desencadenar emociones en los participantes, para ello se hizo uso de situaciones reales que han vivenciado los niños/as, por ejemplo: romper una muñeca, celebrar un cumpleaños, escuchar sonidos tenebrosos, entre otros. Una de las investigadoras estuvo involucrada en el juego libre de los niños/as, quien estuvo a cargo de provocar situaciones —y emociones— percibiendo sus expresiones verbales o gestuales y conociendo su conocimiento emocional, mediado por preguntas orientadoras.

3. Este soy yo. Durante la presente actividad se acompañó al grupo en la elaboración de un títere con diferentes materiales, de modo que cada uno lograra representarse así mismo desde sus rasgos físicos. Se brindaron instrucciones para construirlo es, en primer lugar, determinaron el color de piel, cabello, partes del rostro y vestimenta, permitiendo también libertad en la elección y creación de su personaje. Durante el desarrollo de este, se dialogó sobre la percepción que tienen sobre sí mismos en cuanto a su emocionalidad y las formas de expresarla bajo diversas preguntas.

4. Juego de roles. Los participantes contaron cómo es su títere y dialogaron sobre ellos mismos, con el objetivo de observar cómo se identifican en cuanto a sus características físicas, cualidades y habilidades, al mismo tiempo se pudo evidenciar preferencias, actuaciones, pensares y reacciones inmediatas ante situaciones cotidianas propiciadas en esta actividad.

5. Obra de títeres. Su finalidad fue identificar opiniones, acciones, propuestas y soluciones por parte de los participantes entorno a una historia dramatizada con títeres, que daba cuenta de su conocimiento emocional, sus reacciones y expresión de emociones.

6. Reconociéndome. Esta actividad está dividida en dos partes: en la primera se pretendió reconocer la relación entre la percepción personal de cada niño/a con la forma en la que sus compañeros lo reconocen y cómo se sienten o reaccionan al recibir las opiniones de ellos. La segunda tuvo como objetivo identificar el conocimiento que tienen los niños/as de sus emociones, mediante la observación y diálogo en torno a diferentes fotografías de sí mismos, que involucraron lugares que han visitado, situaciones vividas, contextos relacionados con la familia y expresiones corporales o gestuales.

Picnic de evocación. Durante el último encuentro con los participantes se generó un espacio para evocar aquellos recuerdos que vivieron durante la realización de las actividades y que

para ellos fueron significativas; este se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada (véase anexo 6) y un compartir de alimentos.

Momento 3. Cierre y socialización con los padres

Una vez finalizado el trabajo de campo con los participantes se informó a las familias el proceso a seguir en cuanto a organización y análisis de los datos obtenidos que serán compartidos más adelante. Después de la fase de análisis, se realizó una reunión presencial en el CDI Casita Utepitos, con padres y madres de familia para compartirles los hallazgos logrados en el trabajo de campo y cómo se desarrolló el proceso con los infantes. Se presentaron videos y fotografías como evidencia de la aplicación metodológica de la investigación, además de conclusiones y sugerencias que puedan contribuir a la participación infantil en sus procesos emocionales.

Técnicas e Instrumentos

Para cumplir el objetivo de analizar cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños/as de nivel jardín del CDI Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda) en sus procesos de participación, se emplearon técnicas e instrumentos de carácter participativo, a partir de los cuales, las investigadoras e informantes, estuvieron en continua interacción y comunicación: observación no participante, observación participante, grupos focales, entrevista semi estructurada y diario de campo:

Observación no participante

Desde el punto de vista de Gaitán Muñoz (2006), en la observación no participante, las investigadoras evitamos participar en los sucesos, centrándonos en observar y anotar diversas situaciones en periodos de tiempo determinados que puedan surgir durante las actividades que desarrollan los niños/as durante la jornada. En el caso de la presente investigación, esta observación no participante sirvió como punto de partida para dar inicio a la fase del trabajo de campo, específicamente en el acercamiento inicial descrito anteriormente, en el cual se identificaron aspectos relacionados con el conocimiento emocional (actitudes, comportamientos, reacciones emocionales, impulsividad, relaciones intrapersonales) que permitieron complementar preguntas para la entrevista semiestructurada.

Observación participante

Permitió incluir la participación simultánea de las investigadoras y de los niños/as del nivel de jardín; puesto que es una técnica con la que pudimos recoger información mientras participamos

en la cotidianidad del grupo (Deslauriers 2005). Fue empleada durante las 7 actividades, contemplaba los registros en el diario de campo mientras se desarrollaba cada una de estas. La observación participante permitió sacar provecho de la presencia en el terreno, complementándose a su vez por otras técnicas que favorecieron la recolección, como los grupos focales y la entrevista semiestructurada.

Grupos focales

Estuvieron centrados en comprender cómo los niños reconocen sus emociones y cómo se identifican a sí mismos. Durante su desarrollo, primó la interacción de los participantes; según Jurgenson (2003), ellos(as) “expresan su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (p. 131). Además, Lange y Mierendorf (2009), proponen la importancia de los grupos focales, en tanto estos, son adecuados para los niños/as puesto que “crean un ambiente seguro entre compañeros y son similares a los tipos de entornos con los que los niños están familiarizados en sus escuelas” (p.10). Para dinamizar el proceso, se emplearon técnicas orales, teniendo en cuenta la población de estudio, ya que trabajar con niños de primera infancia, requiere estimular el proceso investigativo, a través de juegos de roles, obras de títeres y experiencias lúdicas, permitiéndoles ser los protagonistas en la construcción y expresión de ideas y emociones. La ejecución de los grupos focales se llevó a cabo dos veces por semana en el horario de la mañana sobre un tiempo estimado de una hora y media por cada actividad. El tiempo fue flexible debido a que los niños/as se dispersaban con facilidad en ciertas ocasiones; durante su desarrollo se hizo uso de distintos materiales (pinturas, títeres, fotografías, crayolas, música, papel bond, entre otros), para ambientar el espacio, enriquecer las actividades y captar la atención de los participantes. Algunas de las técnicas utilizadas aportaron más información que otras sobre el tema aquí abordado.

Entrevista semiestructurada

Partiendo de reconocer una entrevista como una especie de conversación e interacción mediada por una serie de preguntas que permiten obtener información valiosa; se hace relevante referir a Deslauriers (2005), quien propone como finalidad de la entrevista, conocer los saberes, conocimientos, sentimientos, ideas e intenciones de las personas que no son reflejados en las observaciones. Al situar la entrevista desde el enfoque cualitativo, se precisa su carácter de flexibilidad, razón por la cual se consideró la entrevista semiestructurada, la cual acepta nuevas cuestiones e impresiones que surgen en el momento dialógico; además de establecer relaciones de

respeto, confianza, cooperación y participación activa por parte de los actores sociales involucrados. La aplicación de la entrevista dentro del trabajo de campo se llevó a cabo como apertura y acercamiento a los participantes, a través de una serie de preguntas abordadas de manera lúdica y flexible (anexo4), de forma individual con los niños/as. Este espacio de interacción favoreció la recolección de los datos en cuanto a la identificación de emociones por parte de los infantes, su conocimiento emocional y procesos de participación que fueron trianguladas con las demás actividades para corroborar y validar la información.

Participantes u otras fuentes de datos

Población y muestra

El contexto en el que se realizó la presente investigación es un Centro de Desarrollo Infantil [CDI] que lleva por nombre Casita Utepitos; este es un proyecto que funciona bajo el convenio entre la Universidad Tecnológica de Pereira y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. Se encuentra ubicado dentro de las instalaciones de la universidad, en Pereira - Risaralda (Colombia).

El CDI surge con el objetivo de brindar el servicio de educación inicial a los hijos e hijas de estudiantes universitarios matriculados en los diferentes programas académicos de pregrado, para reducir la tasa de deserción académica y lograr que estos culminen sus estudios con éxito. En consecuencia, los niños/as beneficiados tienen edades entre los 6 meses y 5 años, siendo requisitos de acceso, estar inscrito al sistema de Sisbén en cualquiera de sus niveles y ser hijo de estudiantes universitarios de pregrado. El horario de prestación de servicio semanal abarca desde las 8:00 de la mañana hasta las 5:00 de la tarde y cuenta con cinco niveles de educación inicial, divididos en: sala cuna, gateadores, párvulos, prejardín y jardín.

Para el desarrollo de esta investigación, decidimos centrarnos en el nivel de Jardín al que pertenecen niños/as de cuatro a cinco años por ser el último grado del CDI y, por lo tanto, un grado de preparación para iniciar el proceso de escolarización. La sala de jardín está compuesta en su totalidad por 13 niños/as; para la muestra se seleccionaron 11 participantes: 4 niños y 7 niñas, debido a la aplicación de uno de los criterios de exclusión que es la inasistencia frecuente en el desarrollo de las actividades a dos de los niños (UJ12, UJ13).

Debido a que una de las investigadoras es la docente titular de la población en cuestión, existió una relación de confianza y fraternidad previa al estudio, que permitió desarrollar las

actividades en un ambiente seguro y receptivo. En otra instancia, la segunda investigadora ingresó al contexto como agente externa, quien no conocía a los niños/as participantes, por tanto, tuvo que establecer interacciones previas para generar *rapport*, la cual aportó mayor objetividad desde la mirada investigativa.

Así, establecimos una nomenclatura para designar a cada uno de los participantes, con la finalidad de garantizar el anonimato y respetar su privacidad. Para ello, empleamos las letras UJ que significa “Utepitos Jardín” y los números consecutivos desde el 01 hasta el 11: UJ01, UJ02... UJ11.

Características de la población

Los once niños/as del nivel jardín que participaron de esta investigación tienen edades comprendidas entre los 4 y 5 años, presentan un lenguaje oral estructurado, son hijos únicos de padres y madres estudiantes universitarios, originarios de la ciudad de Pereira y Dosquebradas a excepción de dos de las familias de los participantes quienes provienen de otro departamento del país (Nariño) pero residen en Pereira por sus estudios; diez de los niños pertenecen a la zona urbana y una de las familias es rural; su estratificación socioeconómica corresponde a bajo y medio. Adicionalmente, dos de los participantes están caracterizados en el grupo étnico afrocolombiano (una niña y un niño). Cabe destacar que, aunque la población posee características homogéneas, estas no fueron discriminadas previamente por parte de las investigadoras.

Procedimiento de muestreo

Para esta investigación, se determinó la muestra no probabilística intencional; cuyo objetivo es el de producir el máximo de información y suministrar hechos relevantes y apropiados para el fenómeno a estudiar. Cabe señalar que se toma como muestra el nivel jardín de acuerdo con la facilidad de acceso de una de las investigadoras quien es docente del grupo, por ende, concedora de la población. En consideración con lo expuesto en Deslauriers (2005), la selección de la muestra no dependió del azar; en este sentido, se tuvo en cuenta algunos criterios de inclusión: ser niños/as de 4 a 5 años inscritos en el nivel de jardín del CDI Casita Utepitos, y contar con el consentimiento de sus familias para participar. Al igual que los criterios de exclusión: niños/as que están fuera del rango de edades anteriormente mencionadas, que no cuenten con dicho consentimiento por parte de sus padres o madres o que su asistencia fuera intermitente en el desarrollo de cada una de las intervenciones.

Proceso de incorporación al estudio

Inicialmente se realizó una reunión con los padres de familia del nivel de jardín, para explicarles las generalidades y objetivos de la investigación. Todos los padres y madres de familia estuvieron presentes y aceptaron que sus hijos e hijas participaran del estudio. El encuentro inició con la presentación de las investigadoras, se dio a conocer de manera general el proyecto de investigación en curso y la forma de participación de los niños, también se aprovechó el momento para socializar las dudas generadas por los padres y madres, reafirmando su participación voluntaria bajo la firma de un consentimiento informado.

Así mismo, se informó que su participación no genera retribución económica alguna; sin embargo, al terminar el análisis de los datos, tanto los participantes, sus familias y la institución recibirán un documento escrito con una serie de conclusiones, recomendaciones y otras estrategias (explicadas de manera verbal) que pueden ser implementadas en casa para ofrecer a sus hijos una educación emocional basada en las habilidades y gustos que hayan expresado los participantes, a favor de la participación infantil de los niños/as en cuanto a su emocionalidad. Esta, podría ser una herramienta útil para aprender sobre cómo los niños de jardín reconocen sus emociones y se reconocen a sí mismos.

Adicionalmente, se dialogó sobre algunos aspectos éticos como el respeto a la dignidad, la protección de los derechos de los participantes, la confidencialidad de los datos y se propició un espacio para la solución de inquietudes por parte de las familias.

Socialización

Se comunicó a los participantes y actores inmersos dentro del contexto (padres de familia, coordinadores de la institución), los resultados obtenidos dentro del estudio, para ello, se estableció un encuentro en el horario de la tarde (2:00 pm) en el CDI Casita Utepitos, para hacer la respectiva socialización y compartir el proceso que se llevó a cabo durante el tiempo que se desarrollaron cada una de las actividades.

En este espacio se profundizó acerca del tema abordado, las propuestas de los niños y un informe final; generando una sensibilización frente a la educación emocional, su importancia y manejo desde la primera infancia, a partir de la participación y voces de los infantes. Adicionalmente, los padres tuvieron un espacio para valorar el proceso, interviniendo con preguntas, ideas y aportes sobre el estudio.

Como investigadoras podemos rescatar la receptividad de los padres de familia frente al estudio en general y el interés por interactuar alrededor del tema de educación emocional, con una postura crítica desde sus experiencias y saberes, reconociendo la importancia de este desde los primeros años de vida. Así mismo se evidenció una sensibilización y conciencia a partir de las expresiones de los participantes sobre su emocionalidad, de modo que las familias puedan dar mayor voz y visibilizar en su totalidad las emociones, expresiones, pensamientos o ideas de sus hijos e hijas.

Constitución de los datos

Los datos obtenidos en este estudio partieron de las voces de los niños/as expresadas en cada una de las actividades desarrolladas en el trabajo de campo y de las notas elaboradas por las investigadoras durante y después de la realización de los grupos focales y la entrevista. En este sentido, seguimos la sugerencia de Deslauriers (2005), de redactar y transcribir los sucesos propios de la recolección de los datos después de cada sesión, con la finalidad de ser lo más precisas posibles y tener presente las reflexiones que iban surgiendo en la marcha. Para este caso se tuvieron en cuenta las notas descriptivas, las grabaciones y el diario de campo, en relación con lo visto, escuchado e interpretado. El uso de estas notas y las transcripciones permitió conservar las vivencias y entretejer significado a la información obtenida de nuestros participantes. Para clasificar la información adquirida se llevó a cabo un sistema de codificación, en el cual se crearon categorías y subcategorías en el programa Excel que reúnen unidades de sentido que surgieron de los participantes (palabras, frases, enunciados, gestos), estableciendo relaciones y agrupando patrones entre sí.

En este orden de ideas, nos orientamos por los principios de integridad metodológica: *fiabilidad* y *utilidad* (Levitt, 2020). Consideramos que nuestra investigación es *fiable* porque permitió darle la voz a los niños y las niñas sobre su conocimiento emocional, además se emplearon estrategias de triangulación para contrastar las seis actividades realizadas, el picnic de evocación, las entrevistas semiestructuradas y la observación (participante y no participante) para dar validez y veracidad a los datos; puesto que la información brindada por los niños/as fue consistente y guardó coherencia a lo largo del proceso investigativo. Podríamos decir también, que nuestra investigación es *útil* porque estimamos que los resultados logrados con esta investigación pueden contribuir no solo al fortalecimiento de la participación infantil, sino también al mejoramiento de

la educación emocional en las familias, al identificar la importancia de la participación de sus hijos en su conocimiento emocional y, por tanto, en la toma de decisiones y posterior autonomía emocional. Finalmente, se generan beneficios académicos hacia la comunidad académica; institucionales al talento humano e individuales a los participantes y padres de familia del CDI Casita Utepitos.

Análisis de los datos

Para el proceso de análisis, nos basamos en el modelo teórico de Miles *et al.* (2014) y Deslauriers (2005); teniendo en cuenta una de las recomendaciones de la investigación cualitativa, este fue desarrollado de manera continua e iterativa mediante la revisión y relectura cuidadosa de los datos para construir relaciones, interpretaciones y síntesis. Así mismo, de carácter inductivo puesto que partimos de los datos logrados en el trabajo de campo, para hacer una extracción de conceptos más generales que resultaron significativos y de impacto en el contexto referido, además de contribuir al cumplimiento y respuesta de los objetivos y pregunta de investigación. En la figura 2 se puede apreciar un esquema explicativo de nuestro proceso de análisis.

Estrategias de análisis de los datos

El siguiente apartado contiene el esquema analítico utilizado y la descripción de cada uno de los procesos ejecutados dentro del mismo.

Figura 2

Desarrollo del esquema analítico



Nota. Los procesos especificados en esta figura se desarrollaron de manera iterativa, aun así, se presentan numerados para guardar el orden en el documento.

Toda la información obtenida se organizó mediante *matrices analíticas de contenido*, en las que se pueden visualizar la información de manera sistemática (Miles *et al.*, 2014). A través de notas claves, la observación continua y el uso de las grabaciones se realizó la transcripción de las voces de los niños/as, respetando sus expresiones en los grupos focales y en la entrevista semiestructurada. Para ello, empleamos las siguientes herramientas:

Transcripción. Se empleó el sistema de convenciones Jefferson para registrar la información obtenida en las grabaciones, respetando las ideas y pensamientos de los participantes en su lenguaje verbal y no verbal. Para este caso, las nomenclaturas más utilizadas fueron las siguientes:

Tabla 3

Nomenclatura empleada para las transcripciones

Símbolo	Nombre	Significado
((<i>cursiva</i>))	Doble paréntesis	Anotación de actividad no verbal ((<i>sonríe, frunce el ceño</i>))
:::	Dos puntos(s)	Prolongación del sonido de una palabra
MAYÚSCULAS	Texto en mayúscula	Expresiones más sonoras (grito)
(texto)	Paréntesis	Idea poco comprensible.
(# de segundos)	Pausa	Un número dentro del paréntesis indica la duración en segundos de una pausa en el habla.

Nota. Convenciones de transcripción de Jefferson empleadas para esta investigación. Adaptado del documento Jefferson (1984).

Codificación. Se realizó una clasificación de categorías de acuerdo con los datos similares o temas comunes que convergen de las respuestas arrojadas por los participantes, agregando categorías y subcategorías para su posterior análisis. Para llevar a cabo el proceso de codificación se tuvieron en cuenta los métodos propuestos por Miles *et al.* (2014), con el fin de condensar y visualizar los datos para enfocar el análisis.

Primer ciclo: creación de códigos. En este momento se asignaron códigos a fragmentos de datos para detectar patrones recurrentes (Miles *et al.*, 2014), se procedió a identificar las categorías de codificación, elaborando una lista provisional con 16 etiquetas desarrolladas a priori, las cuales

emergieron del corpus documental, la pregunta de investigación y la problemática, teniendo en cuenta los conceptos relacionados con el conocimiento emocional de los niños/as de nivel jardín. En el transcurso de la codificación fueron surgiendo nuevas categorías, que se iban transformando y mejorando gracias a nuestras interpretaciones y reflexiones; además se redactó una breve conceptualización para cada categoría y se les asignó un color de manera aleatoria con el fin de diferenciarlas durante el proceso de codificación. Posteriormente se identificaron las unidades de análisis por oraciones o palabras con sentido completo, marcando por colores aquellas que guardan coherencia con las categorías designadas. A su vez, se aplicó la codificación simultánea, donde a un solo dato cualitativo (palabra, frase) se le asignan dos o más códigos diferentes debido a que sugiere múltiples significados.

Segundo ciclo: códigos de patrón. La codificación de patrones es una forma de unificar códigos similares para crear un número menor de categorías (Miles *et al.*, 2014), para este caso se identificaron y agruparon las categorías iniciales en otras más generales, obteniendo cinco categorías finales con sus respectivas subcategorías designadas de la siguiente manera:

- **Reacciones emocionales:** expresión facial, expresión corporal, expresión verbal y expresiones afectivas.
- **Conocimiento de sí mismo:** características físicas, cualidades, disgustos, gustos, preferencias, autoestima y personas de agrado.
- **Detonante emocional:** situaciones de alegría, tristeza, miedo, enojo.
- **Reconocimiento de etiquetas emocionales:** etiquetas intrapersonales e interpersonales
- **Participación infantil:** componentes que la favorecen (estrategias de regulación emocional inter e intrapersonales y autonomía), componentes que la obstaculizan (imitación del adulto, dependencia, reacciones de adultos).

Visualización de datos. De forma paralela, se realizó la visualización de datos para reunir la información de manera compacta al diseñar una serie de formatos descritos a continuación:

Matrices o tablas. cada una de estas contrastaba la información de las categorías generales según las distintas actividades empleadas durante el trabajo de campo, elaborando inferencias sobre las categorías con mayores frecuencias y visibilidad por parte de los niños/as. También se diseñaron tablas por cada categoría teniendo en cuenta los resultados obtenidos de manera individual por los participantes, ordenándolos de mayor a menor frecuencia logrando identificar los participantes con

altos o bajos niveles respecto a las características del conocimiento emocional. Una vez terminada dicha parte, se elaboraron tablas estableciendo comparación por género, esto se desarrolló para cada categoría, diferenciando entre niñas y niños las particularidades que presentan.

Gráficos de pastel. Realizados por cada una de las tablas mencionadas para obtener representaciones visuales de la frecuencia de aparición de las voces de los niños/as y estructurar jerarquías de utilidad para la descripción de resultados más detallados.

Viñetas. Entendidas como las manifestaciones literales que se toman de los niños/as para resaltar y validar sus voces. Las cuales formaron parte de los memorandos analíticos donde se generaron interpretaciones fundamentadas en narraciones explícitas de los infantes respecto a situaciones, ideas, propuestas, reacciones y expresiones que fueron relevantes para el alcance de los objetivos.

Redes semánticas. Se plasmaron para analizar y extraer resultados a raíz de las manifestaciones de los participantes, uniendo categorías generales con otras derivadas para establecer relaciones entre ellas.

Memorandos analíticos. Entendidos como interpretaciones iniciales de la codificación que fueron la base para los resultados finales de la investigación. Estos se desarrollaron por cada participante resaltando las unidades de sentido que fueron más notorias en cada una de las categorías y otros memorandos extraídos de las gráficas y tablas comparativas.

Extracción/verificación de conclusiones. Siguiendo a Miles *et al.* (2014) desde el comienzo de la recolección de datos, realizamos interpretaciones y proposiciones incipientes, formulando conclusiones que se verificaron a medida que avanzaba el análisis de manera iterativa. Los significados que emergen de los datos tienen que ser plausibles y validados entre sí.

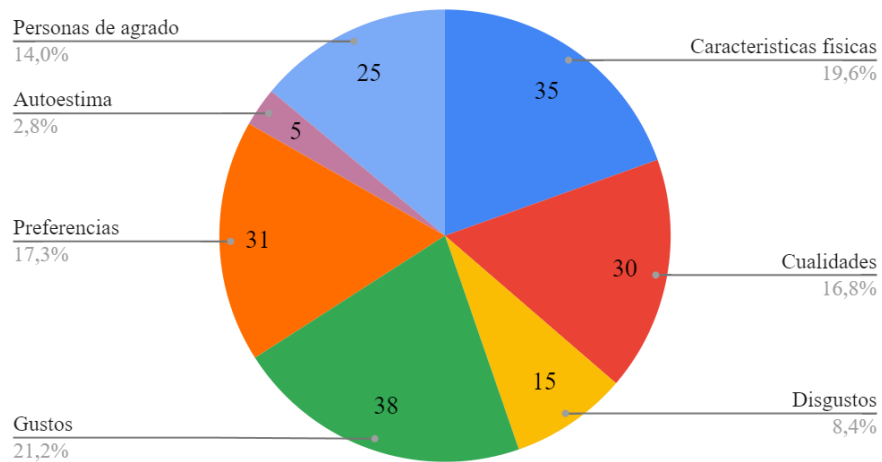
Capítulo 4. Análisis de los resultados

En consideración con nuestra pregunta de investigación, en la que quisimos conocer cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños y niñas de nivel jardín del CDI Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda) que influyen en sus procesos de participación, presentamos una descripción de las características que encontramos en las verbalizaciones de nuestros participantes y que corresponden al alcance de cada objetivo específico: conocimiento de sí mismo (objetivo específico número uno), etiquetas de emociones (objetivo específico número dos), situaciones activadoras de emociones (objetivo específico número tres), expresiones emocionales (objetivo específico número cuatro), y la relación entre la participación infantil y el conocimiento emocional (objetivo específico número cinco). Simultáneamente, en cada categoría, discutiremos nuestros hallazgos en relación con la teoría existente sobre conocimiento emocional y participación infantil.

Cabe resaltar que nuestra población objeto de estudio es homogénea; no obstante, con base a nuestros análisis (fundamentado en visualizaciones cualitativas y cuantitativas), hicimos comparaciones entre cada uno de nuestros participantes. Además, pudimos agregar la categoría *género*, que analizamos de manera transversal, por esta razón presentaremos en cada subcategoría, las diferencias halladas en relación con estas comparaciones.

Conocimiento de sí mismo

Los datos que responden a nuestro primer objetivo se obtuvieron principalmente en la entrevista semi estructurada, en las actividades tres, cuatro y seis y se presentan en orden de mayor a menor frecuencia de aparición en las verbalizaciones de nuestros participantes. De acuerdo con la interpretación que hicimos de los datos, identificamos que los niños/as tienen la habilidad para reconocer y expresar aspectos que los hacen únicos, es decir, existe un conocimiento sobre sí mismo que se evidenció a partir de las siguientes subcategorías: *gustos* (38), *características físicas* (35), *preferencias* (31), *cualidades* (30), *personas de su agrado* (25), *disgustos* (15), *autoestima* (5). Para ilustrar los hallazgos presentamos la figura 3, en la que se puede visualizar este grupo de subcategorías.

Figura 3*Elementos del conocimiento de sí mismo manifestado por los niños/as*

Nota. Total de verbalizaciones para la categoría *conocimiento de sí mismo* (179).

En efecto, todos los participantes verbalizaron sus *gustos* (38), definidos como aquellas actividades, temas u objetos de interés que les producen placer y satisfacción; en esta subcategoría se encontró que los gustos de los niños/as están direccionados al juego con amigos (10), en el uso de juguetes (9), ir al parque (7), bailar (5), en la acción de correr (4), en recibir y dar abrazos (3). Lo mencionado se puede observar en la siguiente viñeta:

Viñeta 1.**Retrospección actividad juego de roles (actividad cuatro)**

UJ11: «*me gusta jugar con mis juguetes*»

UJ06: «*bailar, me gustan los abrazos*» [ríe a carcajadas] [Énfasis añadidos]

Durante la observación e interacción constante también se denota que las respuestas respecto a los gustos son inmediatas y consideramos que nuestros participantes sienten agrado cuando las mencionan, esto lo podemos inferir a través de la sonrisa que acompaña sus verbalizaciones. Referente al género, se encontró que las niñas mencionan el hecho de verse bien, mientras los niños no dieron información al respecto. Así mismo, no se evidenció diferencia en los gustos por correr, bailar o jugar; en este último aspecto, los niños/as no hablan sobre sus juegos favoritos; sin embargo, esta diferencia sí se encontró en la subcategoría de preferencias, que será

descrita más adelante. En definitiva, el mayor gusto que evoca nuestra población corresponde al juego con amigos, consideramos que los niños/as disfrutaban la compañía de sus pares debido a que encuentran avenencia en sus ideas, gustos o afinidades. Si bien, el dar y recibir abrazos se verbalizó menos que los demás componentes (3), observamos que estas acciones sí son agradables para todos, puesto que las demostraron hacia sus compañeros o docente.

Con respecto a las *características físicas* (35) que refieren a los rasgos mencionados por los niños/as que los diferencian de otros; ellos destacan en primera instancia su color de piel (18), su cabello (7) y ojos (10) y lo corroboran mirándose al espejo, además participan nombrando las características de los otros y dialogan alrededor de las similitudes que existen entre ellos en algunos de sus rasgos. No se encontraron diferencias respecto al género, puesto que, tanto niños como niñas enuncian sus particularidades en cuanto a esta subcategoría.

Así mismo, se evidenció en la forma de expresarse hacia los otros, un respeto por las diferencias en todos los niños/as, es decir, no se observó discriminación por su color de piel, cabello u otros aspectos físicos; incluso, percibimos que los participantes se sienten satisfechos con sus características físicas, ya que les dan connotaciones positivas como lindo(a) y ninguno expresó inconformidad ante estas. Así, identificamos que los participantes tienen un conocimiento de sus características físicas y saben verbalizarlas; también, son receptivos al escuchar lo que dicen sus pares en relación con sus propios rasgos y concuerdan con ellos. Véase la siguiente viñeta que presenta las voces de los niños/as al respecto:

Viñeta 2.

Retrospección actividad este soy yo- títeres (actividad tres)

UJ03: «*soy negrito y mis dientes blancos*» [sonríe]

UJ01: «*Soy mono y soy moreno, mis ojos son cafecitos*» [se mira atentamente en el espejo, se toca el cabello, sonríe].

A continuación, concebimos la subcategoría *preferencias* (31) como la elección que hace el niño/a entre dos o más opciones ya sea un objeto, momento, juego o actividad; en este caso, los niños/as tienden a decidir con convicción sobre temas como sus *colores favoritos* (12), de los cuales no se muestran estereotipos de género, aun cuando existe una inclinación por algunos colores, a los niños/as no se les dificulta elegir otro color para realizar alguna actividad; en cuanto a los *juguetes* (11) las niñas muestran tendencia por las muñecas para crear juegos de roles, a diferencia

de los niños quienes eligen los carros y armar bloques; finalmente, ambos coinciden en seleccionar *atracciones del parque* (8) como el lisadero y el columpio para divertirse en el espacio de juego libre. Notamos que la mayor frecuencia se asocia a los colores favoritos que emplean al vestir, pintar o elegir algún objeto.

Consideramos que los resultados de esta subcategoría fortalecen la toma de decisiones por parte de los niños/as, que se adquieren desde aspectos que son importantes para ellos, como es la elección de sus juegos y juguetes. A continuación, puede observarse algunas verbalizaciones de los niños/as:

Viñeta 3.

Retrospección actividad obra de títeres (actividad cinco)

Investigadora 1: ¿Con quién prefieren jugar ustedes: solos, con amigos o con alguien más?

UJ08: «*Mejor jugar con amigos*»

UJ02: «*esta es mi muñeca favorita, es tan linda entonces yo la quiero con todo mi amor*» [Énfasis añadidos]

Por otro lado, los niños/as también expresaron sus *cualidades* (30), estas las definimos como aspectos positivos propios que son identificados por ellos mismos; aquí resaltan algunos adjetivos como lindo/a (10), alegre (9), inteligente (5), juicioso (3), y obediente (3). Además, los niños/as verbalizan aquellas cualidades que han escuchado de sus cuidadores o compañeros y las resaltan en ellos mismos. En relación con nuestro análisis cualitativo, no encontramos diferencias en cuanto a género para esta subcategoría. Nótese la presente viñeta que lo ilustra:

Viñeta 4.

Retrospección actividad juego de roles (actividad cuatro)

UJ01: «*soy amable, soy alegre, comparto, organizo*»

Investigadora 2: ¿cómo es ella?

UJ02: «*es linda y alegre*» [sonríe]

UJ11: «*Comparte*»

Investigadora 2: ¿Qué piensas de lo que acaban de decir tu compañero sobre ti?

UJ10: «*me sentí bien, fue bonito*» [sonríe, se sonroja, se balancea] [Énfasis añadidos]

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que nuestros participantes identifican las cualidades que perciben, tanto en ellos mismos como en otros, y hablan con propiedad sobre estas, resaltando en primer lugar los aspectos físicos y en segundo lugar las cualidades internas. Igualmente, manifiestan aprobación cuando sus pares aluden a sus cualidades positivas. No encontramos diferencias en relación con el género para esta subcategoría.

En cuanto a *personas de agrado* (25) los niños/as eligen compartir con el papá (11), la mamá (9) y los amigos (5), ellos/as expresan que dichas personas les brindan protección y cuidados, tal como se muestra a continuación:

Viñeta 5.

Retrospección actividad fotografía (actividad seis)

Investigadora 1: ¿Con qué personas te gusta compartir más?

UJ11: «con *mi mamá, mi papá* y Jackie, porque ellos me cuidan»

UJ07: «con *mis mejores amigos* porque jugamos» [Énfasis añadidos]

Para esta investigación, las personas de agrado son aquellas con las que pasan mayor tiempo, les genera seguridad, confianza y además hay un vínculo afectivo consolidado, que les permite expresarse con mayor libertad. En este punto se observó que UJ10 es la única participante que verbaliza frecuentemente que le agrada compartir más con su padre, esto puede deberse a que exista un lazo afectivo más fuerte con la figura paterna o a que se encuentran distanciados temporalmente. Es posible que los demás niños/as no presenten distinción entre elegir compartir con una figura femenina o masculina.

A su vez, identificamos los *disgustos* (15) como aquellas situaciones que causan a los niños/as alguna incomodidad, tales como pelear (6), pegar (5), o que los traten mal (4), estos los identificamos ya que los participantes hacen alusión a las palabras “no me gusta”. Otro factor relevante es que los niños/as saben reconocer y nombrar a la persona que les causó dicho disgusto. Adicionalmente, se identificó que algunos niños/as expresan sus inconformidades cuando sus compañeros mencionan defectos de ellos. Para ejemplificar lo anterior, se muestran las siguientes viñetas:

Viñeta 6.

Retrospección actividad juego de roles (actividad cuatro)

UJ07: «*no me gusta pelear*»

UJ12: «*no me gusta que mi mamá me muerda*» [hace pucheros]

UJ02: «*yo cuando me pegan ya no los quiero*» [frunce el ceño] [Énfasis añadidos]

Viñeta 7.

Retrospección fotografía (actividad seis)

Los niños/as verbalizan apreciaciones sobre sus pares.

Investigadora 1: ¿Cómo es tu compañero/a?

UJ06: «*Me pega*»

UJ11: «*Me arañó*»

UJ10: «*Ella me pegó y me pisó*»

Investigadora 1: ¿Cómo te sientes al escuchar lo que dicen tus compañeros?

UJ08: «*no me gusta lo que dijeron*» [mira hacia el suelo, hace pucheros] [Énfasis añadidos]

Observamos que las verbalizaciones de los niños/as aparecen acompañadas de algunas expresiones como los pucheros y fruncir el ceño; inferimos que los disgustos les pueden generar emociones de tristeza o de enojo, depende de la valoración cognitiva que el niño/a realice de la situación. Para la presente subcategoría no encontramos diferencias de género, debido a que todos/as mencionaron las causas de sus disgustos.

Por último, comprendemos la subcategoría *autoestima* como la valoración positiva que hace el niño/a respecto a sí mismo, sus capacidades y habilidades. Presenta la frecuencia más baja (5) de todo el grupo (*conocimiento de sí mismo*) y fue identificada en los participantes UJ01, UJ02, UJ05, UJ06 y UJ10 (tres niñas y dos niños) únicamente; consideramos que con sus afirmaciones demuestran que se sienten satisfechos con su cuerpo. Los seis participantes restantes no verbalizaron frases que asociamos a la autoestima, es posible que ello se deba a que los niños/as aún no hayan empezado a construir estas valoraciones sobre sí mismo o que en sus hogares todavía no se haya hecho énfasis desde la educación emocional parental. No obstante, es necesario que otras investigaciones sigan profundizando en relación con este aspecto.

A nivel general, en cuanto a nuestro primer objetivo específico, referente a identificar cómo es el conocimiento de sí mismo en los niños y niñas del nivel jardín del CDI casita Utepitos, podemos afirmar que nuestros participantes reconocen en sí mismos sus gustos, características físicas, preferencias, cualidades, personas que son de su agrado, disgustos, y están empezando a construir su autoestima. Observamos que el componente que más resaltaron los niños/as fueron sus

gustos (38) y la que menos: la autoestima (5), lo que nos lleva a considerar que los participantes están desarrollando el interés por diferentes elementos de su medio y tienen la capacidad de expresarlo con propiedad. Esto da cuenta de la importancia de fortalecer la educación emocional desde la primera infancia, a partir de la cual, los niños/as puedan ir aprendiendo a reconocerse, valorarse y a construir su identidad, cómo personas únicas y valiosas para sí mismos, para sus familias y para la sociedad.

Después de observar los resultados arrojados por los niños/as de jardín y según nuestros análisis, consideramos necesario discutir acerca de la etapa evolutiva en la que se encuentran nuestros participantes (cuatro años), ya que este factor nos lleva a confirmar nuestros resultados. Basándonos en primera instancia en Gildemeister y Sánchez (como se citó en Leonardi, 2015), quienes plantean que, durante los cuatro años, los niños/as comienzan gradualmente el camino del autoconocimiento, la autovaloración o autoestima, se reconocen a sí mismos como independientes a los demás y necesitan sentirse aceptados y respetados por los adultos que conforman su núcleo cercano. Estas afirmaciones coinciden con Loperena (2008), quien alude que las experiencias afectivas mediadas por la cooperación y el diálogo con las otras personas, como el apoyo de los padres, familiares o docentes, constituyen un factor determinante en la valoración que el niño hace sobre sí mismo.

De acuerdo con estos planteamientos, consideramos que el desarrollo oportuno en cada una de las etapas en las que transitan los niños/as desde la primera infancia, les permite emplear un conjunto de características para describirse a sí mismos, tal como fue evidenciado en los participantes, quienes verbalizaron de forma natural sus características físicas, cualidades, disgustos, gustos y preferencias. En este punto, creemos que, en el conocimiento emocional de nuestros niños y niñas participantes, influyen factores externos que inciden en la identificación de emociones propias y de los demás.

Esto puede tener un significado relevante puesto que el medio en el que los niños/as se desenvuelven, se debe convertir en un marco de afecto, respeto y valoración (Loperena, 2008), de modo que las interacciones de los infantes se vean permeadas desde esta misma perspectiva tanto hacia ellos mismo como hacia el otro. La construcción del conocimiento de sí mismo que evidenció nuestra población, es un reflejo coherente de lo que en su medio familiar y escolar se enseña y experimenta, dado que cada expresión de los participantes se hace desde afirmaciones positivas,

que favorecen en gran medida factores que aún continúan en construcción como lo es la autoestima y la autosuficiencia.

Ahora bien, en el estudio de Campo (2014) sobre el autoconcepto en niños entre 3 y 7 años que asisten a instituciones públicas de Barranquilla (sin comparar la categoría género), se tratan temas como la valoración global que incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación de sí mismo. Nuestros resultados difieren de los de la autora, ya que en dicho estudio el 48,7 % de la muestra obtuvo puntuaciones bajas de acuerdo con lo esperado a su edad, por lo tanto, no se logró evidenciar una percepción adecuada de sí mismos, el conocimiento de su yo físico, sentimientos, intereses y preferencias. El porcentaje restante (51,3 %) sí mostró los resultados esperados en la evaluación, señalando un índice adecuado de concepto de sí mismos. En cambio, nuestros hallazgos revelan en todos los participantes un nivel de autoconocimiento apropiado para las edades comprendidas y su relación con el conocimiento emocional, ya que se caracterizan por tener indicios de autoconfianza, autonomía y un desarrollo emocional sano.

Por otra parte, los resultados obtenidos por Garaigordobil y Berrueco (2007) con niños/as de 5 años habitantes de España, confirman diferencias en el autoconcepto entre niños y niñas en este nivel de edad, con puntuaciones superiores en las niñas. Nuestros resultados rechazan dicha premisa, puesto que tanto niños como niñas tienen una percepción positiva de sí mismos.

Finalmente, encontramos correspondencia entre la comprensión de factores externos (corporalidad o características físicas), e internos (gustos y cualidades), y la repercusión positiva en el reconocimiento de sus emociones y reacciones. Es decir, entre más se conozca el niño/a así mismo, mayor conocimiento emocional adquiere para enfrentar diversas situaciones de manera asertiva.

Reconocimiento de etiquetas emocionales

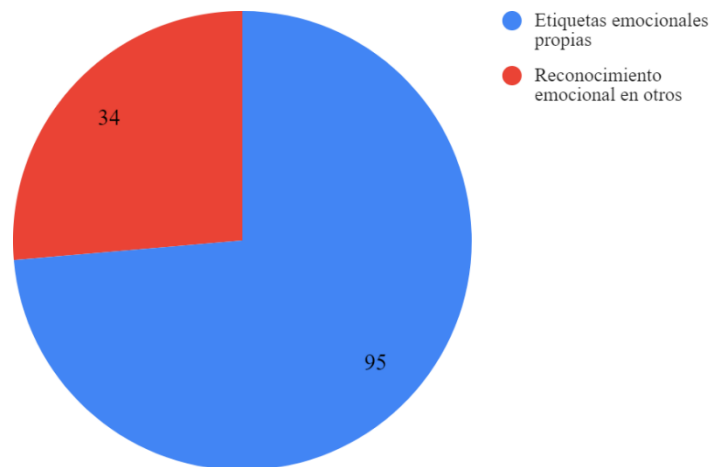
Con respecto al segundo objetivo específico, encontramos que los niños/as reconocen y nombran sus emociones y a su vez las de sus compañeros/as o docente. Los datos de este objetivo surgieron de la entrevista y de todas las actividades ejecutadas. Dentro de esta categoría hacemos mención a las etiquetas *intrapersonales* e *interpersonales* (véase figura 4).

Definimos la *etiqueta emocional* como la identificación por parte del niño/a de emociones y su capacidad de ponerle un nombre a aquello que está experimentando en sí mismo (*etiquetas intrapersonales* 95) o que reconoce y nombra en otros (*etiquetas interpersonales* 34). Estas se

analizaron en función de las cuatro emociones primarias, inicialmente se aborda las *etiquetas intrapersonales* que tuvieron el siguiente orden de aparición en las voces de los niños/as: de alegría (51), de tristeza (19), de enojo (16), de miedo (9); y a continuación, las *etiquetas interpersonales* que los niños verbalizaron en tres de las emociones: de alegría (18), de enojo (12) y de tristeza (4). A propósito de la comparación por género, analizamos que tanto niñas como niños etiquetan las emociones intra e interpersonales de igual manera, es decir determinan las mismas palabras para verbalizar lo que sienten y perciben en otros.

Figura 4

Etiquetas intrapersonales e interpersonales desde las voces de los niños/as



Nota. Total de verbalizaciones para esta categoría (129 f)

Etiquetas intrapersonales

En cuanto a las etiquetas alusivas a la emoción de *alegría* que indica la mayor frecuencia (51), se identifica que todos los niños/as la verbalizan con facilidad, además designan la palabra *felicidad* como sinónimo de alegría cuando logran evocar algún momento que les causa dicha emoción. La viñeta 8 indica que los participantes hacen uso de su lenguaje verbal para nombrar en este caso la emoción de la alegría, también es apropiado anotar que los niños/as aluden frecuentemente a la palabra “*feliz*” cuando se habla sobre aspectos que les causa alegría, esto puede deberse a que ellos etiquetan tal emoción asociándola a todos los momentos de diversión que viven, pero no hacen distinción entre el término que diferencia la alegría de la felicidad. Esto se ratifica con las voces de los niños/as, puesto que al preguntarles por momentos de alegría refieren a la felicidad, tal como se expone a continuación:

Viñeta 8.**Retrospección entrevista**

Investigadora 2: ¿qué te causa alegría?

UJ11: «*jugar con mis juguetes cuando soy feliz*» [sonríe]

UJ04: «*me hace feliz el rosa* [color]»

UJ07: «*soy muy feliz*»

UJ02: «*es que yo soy muy alegre*» [Énfasis añadidos]

Por su parte, la etiqueta para la emoción de la tristeza (19), fue verbalizada por todos los niños/as y demostrada mediante la narración de situaciones en las que sienten esta emoción, se pudo notar que todos los participantes hablan de momentos de tristeza e involucran a su familia, especialmente a sus cuidadores principales (mamá y papá) y les afectan a tal punto que lo verbalizan sin reserva. Esto se puede interpretar como un elemento relevante, al considerar que dentro de su núcleo familiar los niños/as sienten con frecuencia dicha emoción asociada a factores como el castigo o el apego. Un ejemplo se enmarca en las siguientes verbalizaciones:

Viñeta 9.**Retrospección entrevista**

Investigadora 1: ¿Qué te pone triste?

UJ04: «*emm me pone triste cuando me pegan mis papas*»

UJ10: «*estoy triste por mi papá, porque él está lejos*» [agacha la cabeza] [Énfasis añadidos]

La etiqueta para la emoción del enojo (16) se observó como respuesta a situaciones de castigo que ejercen sus padres, así mismo, comprendemos que bajo este factor se sienten vulnerables. Observamos que toda la muestra identifica y tiene claridad sobre las situaciones que desencadenan el enojo. Es posible que ello se deba a la reiteración de las mismas y a la exposición de los niños/as frente a las expresiones verbales de los adultos o compañeros en relación con dicha emoción. Lo anterior se evidencia en las siguientes verbalizaciones de nuestra población:

Viñeta 10.**Retrospección fotografía (actividad seis)**

UJ07: «*Recuerdo que mi papa me castiga y me enoja*» [frunce el ceño]

UJ04: «*cuando me quitan los juguetes yo me enoja*» [abre los ojos, se toca el pie derecho]

UJ08: «mi mamá **me hace enojar** porque me pega mucho [agacha la cabeza, baja su tono de voz] porque no me como toda la comida» [Énfasis añadidos]

Por último, se encuentra el miedo con menor frecuencia (9), lo que indica que los participantes verbalizan ocasionalmente aquello que les produce esta emoción. Aun cuando las verbalizaciones sobre la etiqueta del miedo no fueron tan recurrentes, consideramos que puede obedecer a que comúnmente los niños/as buscan resaltar su valentía y valor ante ellos mismos y ante el otro. En cuanto al género, un solo niño resaltó una vez no tener miedo, pero percibimos que en otras actividades y/o categorías si mencionaba aquello que le produce temor. Al respecto, observamos que en algunas ocasiones los niños tratan de ocultar sus miedos, tal vez por normas sociales de expresión emocional que pueden estar orientadas desde su ámbito familiar donde se hace énfasis en la valentía para contrarrestar dicha emoción. Sin embargo, en general inferimos que los participantes no demuestran pena al reconocer sus miedos y los expresan con tranquilidad, de igual forma respetan las ideas de los demás y no se presentan burlas entre ellos. Para evidenciar los datos hacemos alusión a las voces de los infantes:

Viñeta 11.

Retrospección viaje musical (actividad uno)

Investigadora 2: ¿Qué emoción sentiste?

UJ02, UJ05 y UJ10: «yo **sentí miedo**»

UJ11: *a mí me da miedo los truenos* [corre y abraza a la profesora]

UJ01: *a mí no me da miedo nada* [sonríe] [Énfasis añadidos]

En síntesis, la población de este estudio tiene conocimiento sobre las palabras que emplean para nombrar emociones propias de alegría, ira, miedo y tristeza, sin distinción por género; de modo que, tanto niños como niñas saben qué nombre asignarles a las emociones primarias que están experimentando.

Etiquetas interpersonales

En lo que concierne a las etiquetas interpersonales, es válido aclarar que toda la muestra nombra las emociones que perciben en los otros de la misma manera en que las reconocen en ellos mismos, señalando un total de (34). Para este caso se hace énfasis en las etiquetas de alegría que

presentó mayor frecuencia (18), las etiquetas de enojo (12) y las etiquetas de tristeza que obtuvo menos verbalizaciones (4). Con ello, podemos afirmar que los niños/as identifican y mencionan las emociones que siente el otro cuando acontece alguna situación específica o por las expresiones faciales que generan en el rostro. No obstante, es válido resaltar que en las voces de los participantes no se identificó etiquetas sobre la emoción del miedo en los otros.

Viñeta 12.

Retrospección obra de títeres (actividad cinco)

UJ07: «*mis papás estaban enojados, pero yo los castigué*» [frunce el ceño]

Investigadoras 2: ¿cómo crees que se está sintiendo la mamá de Gerónimo en este momento?

UJ11: «*enojada*» [sube los hombros]

Viñeta 13.

Retrospección obra de títeres (actividad cinco)

Investigadora 1: ¿cómo se estará sintiendo el títere Gero?

UJ05 y UJ11: «*Triste*» [miran al piso mientras hablan, hace pucheros]

Investigadora 2: ¿Cómo se sentiría su mamá si ustedes le pegan?

Todos los participantes al unísono: «*Tristes*»

Así, dando respuesta al objetivo número dos, nuestros resultados nos facultan para enunciar que nuestros niños/as etiquetan las emociones que sienten ellos/as mismos y otras personas. Este reconocimiento lo logran a través de los gestos faciales, posturas corporales y acciones particulares que se llevan a cabo cuando se experimenta determinada emoción, permitiéndoles designar palabras para etiquetarlas. Adicionalmente, se resalta entre los subcomponentes analizados, que la población de estudio etiqueta y reconoce con mayor facilidad sus propias emociones (etiquetas intrapersonales 95) que las de los demás. Esta característica puede ocurrir debido a que los niños/as se apropian de sus emociones y las asocian con experiencias directas o lo aprenden por observación e imitación de las personas de su entorno. Además, es posible que los niños/as se encuentren en una etapa del desarrollo cognitivo (preoperacional en Piaget) en la que el niño/a podría estar centrando más su atención en sí mismo, que en otros.

Analizando los resultados, observamos que los niños/as de nuestra población tienen una comprensión de sus emociones debido a la etapa evolutiva en la que se encuentran. Quintanilla *et*

al. (2021), reafirma dicha premisa y propone que desde los 4 años, los niños/as ya han adquirido uno de los componentes básicos del conocimiento emocional, como la identificación de las emociones primarias, a través de la observación, imitación y reproducción de expresiones faciales que vivencian en su entorno social y familiar, esto se viene consolidando desde los 3 años, lo que permite un avance, al punto que nuestros participantes tienen la capacidad de reconocer y verbalizar las emociones propias y ajenas, especialmente la alegría, enojo, tristeza y miedo.

Nuestra investigación es confirmada por estudios como el de Ordóñez-López *et al.* (2016), quienes estudian el proceso actitudinal, que detecta la experiencia emocional en uno mismo y en los demás. En este sentido, consideramos que nuestros participantes tienen elementos de una conciencia emocional actitudinal y presentan rasgos de personalidad espontánea, son extrovertidos, amables, y se percibe cercanía con sus pares, familiares y docente, lo que conlleva a una mejoría en la adaptación personal, social, escolar y al bienestar infantil en general.

Ahora bien, desde la perspectiva de Villanueva *et al.* (2014), en su estudio sobre la experiencia consciente de la emoción en niños entre 8-12 años no se encontraron diferencias en la variable sexo, al igual que en nuestro estudio, apoyando nuestra predicción en la que afirmamos que desde la primera infancia tanto niños como niñas poseen habilidades emocionales de conocimiento emocional que se pueden fortalecer a lo largo de la vida.

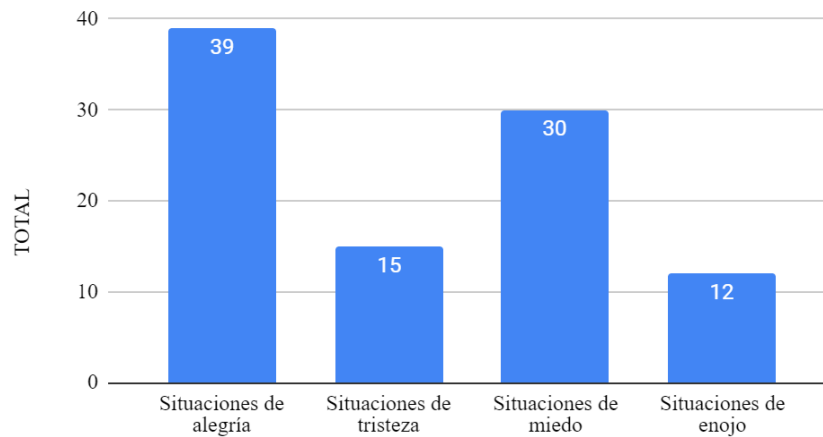
Podemos concluir este apartado, ratificando que las etiquetas verbales de las emociones se convierten en un elemento clave del conocimiento emocional de los participantes, para ello, retomamos el estudio longitudinal de Quintanilla *et al.* (2021), cuyos resultados arrojan que a los 4 años el etiquetado emocional de los niños/as se enmarca en la alegría, enfado, tristeza y miedo, tal como se pudo evidenciar en el presente estudio.

Situaciones activadoras de emociones primarias

En lo que respecta al objetivo específico número tres, comprendemos la categoría *detonante emocional* como aquellas situaciones que generan emociones primarias en los niños y las niñas en diversos momentos de su vida diaria, asociadas a una actividad, recuerdo o circunstancia que les genera *alegría (39)*, *miedo (30)*, *tristeza (15)*, y *enojo (12)*. Los datos principales se obtuvieron tanto de la entrevista semi estructurada, como de las actividades uno, dos, tres, cuatro y cinco. Los datos de esta categoría se presentan en la figura 5.

Figura 5

Situaciones que generan emociones en los participantes según sus informes



Nota. Cantidad total de verbalizaciones (96)

Frente a las *situaciones activadoras de alegría* los niños/as reiteran que jugar con la familia (15), con sus amigos (8), pasear (5), compartir con sus padres (7) y comer dulces (4) son los principales motivos de felicidad. Aquí se denota que tanto niñas como niños evocan situaciones que implican estar con otras personas, principalmente sus cuidadores y amigos, quienes habían sido mencionados en la primera categoría. Respecto al género, tres de las siete niñas (UJ10- UJ11- UJ08) aluden a la necesidad de recibir dulces o consumirlos como detonante de alegría. Observemos las siguientes voces de los infantes:

Viñeta 14.**Retrospección Simulación lúdica (actividad dos)**

Investigadora 1: ¿qué te causa alegría?

UJ01: «e::: hacer obras de artes, ir al parque y estar con mi familia»

UJ11: «pero si mi mama me arregla el juguete me pongo feliz»

[Énfasis añadido]

Viñeta 15.**Retrospección Entrevista**

Investigadora 2: ¿qué te causa alegría?

UJ02: «que jueguen mis papás conmigo y que vamos a la playa a jugar»

UJ09: «*que me compren dulces*»

UJ08: «*jugar, ir a la piscina*»

En relación con los detonadores que resaltan frente a la emoción del miedo, encontramos el temor a la oscuridad (10); los truenos (8); personajes ficticios como zombies, momias, vampiros, brujas, monstruos (6); el hecho de quedarse solos sin la compañía de sus padres (4); y algunos animales como la araña y el lobo (2). Estableciendo una comparación por género en esta subcategoría, tanto niños como niñas mencionan tenerle miedo a la oscuridad y a personajes ficticios o animales; por otra parte, exclusivamente las niñas verbalizan el temor por quedarse solas y el sonido de los truenos. Consideramos que tal vez las niñas prefieren sentirse acompañadas para enfrentar dichas situaciones, cuestión que no sucede con los niños, quienes muestran otros temores enfocados en los zombies o monstruos. Para ilustrar estos hallazgos se presentan las siguientes verbalizaciones de la población:

Viñeta 16.

Retrospección entrevista

UJ11: «*a mí me da mucho miedo la oscuridad*» [abre los ojos grandes] [Énfasis añadidos]

Viñeta 17.

Retrospección simulación lúdica (actividad dos)

UJ01: «*mis miedos son los zombies a veces*»

UJ05: «*a mí también me da miedo los truenos*» [corre y abraza a la profesora]

Investigadora 2: ¿por qué se escondieron?

UJ07: [se mete debajo de la mesa] «*porque teníamos miedo de un lobo*»

Para el caso de las situaciones activadoras de tristeza, los niños/as manifiestan que los motivos que desencadena esta emoción se reflejan cuando les quitan los juguetes (4), cuando no están con sus padres (4), se les daña algo (3), les pegan o castigan (3) y les dicen cosas feas (1). Así, notamos que los niños/as asocian la tristeza con factores externos relacionados con carencias, palabras o acciones que los afectan. Respecto al género, encontramos que las niñas tienden a enunciar más cuando se les rompe o daña un juguete importante para ellas, esto puede darse debido a que sus juegos están direccionados al cuidado y protección a sus muñecas. Por el contrario, los

niños destacan especialmente los castigos como detonante de tristeza. De allí podemos acentuar que las niñas de esta muestra propenden por ser más obedientes, factor que ellas mismas mencionan con palabras como “yo si hago caso”, en cambio los niños, reflejan con su actitud y comportamiento como levantar los hombros que en ocasiones no respetan la autoridad de sus cuidadores.

Viñeta 18.

Retrospección entrevista

UJ04: *«me pone triste cuando me pegan»*

UJ10: *«estoy triste por mi papá, porque él está lejos, está lejos, está en una casa, está de viaje y yo también estoy de viaje»* [hace pucheros]

UJ09: *«yo cuando algo se me daña yo me lloro»*

En lo concerniente a las situaciones activadoras de enojo, los niños/as verbalizan que estas suceden cuando: les quitan los juguetes (5), los castiguen o regañan (3), se daña algo que les gusta mucho (2) y los molestan (2). En relación con el género, cuatro de las niñas fueron quienes expresaron enojo cuando les quitan los juguetes, y los niños cuando les pegan o muestran indiferencia a sus peticiones. Estos resultados se evidencian en la siguiente viñeta, que contiene ejemplos de situaciones detonadoras de la emoción del enojo:

Viñeta 19.

Retrospección entrevista

UJ01: *«me enojo cuando estoy gruñón, aam cuando es la noche, cuando mis papás no me dejan dormir, porque hacen bulla, me enoja»*

UJ02: *«Profe ella me hizo así con la crayola»* [frunce ceño y muestra que le rayó su parte del dibujo]

UJ04: *«cuando me quitan los juguetes yo me enojo tanto y yo juego yo sola»*

Con lo anterior se observa que una misma situación puede desencadenar varias emociones. Tal es el caso de la tristeza y el enojo, un ejemplo de esto se ratifica cuando UJ04 manifiesta que se enoja cuando le quitan los juguetes a diferencia de UJ07 y UJ09 a quienes les causa tristeza dicho suceso. En nuestra opinión, esto se atribuye a la diversidad de personalidades o

temperamentos de los infantes y a la percepción que cada uno tiene frente a las emociones, debido a las experiencias que han vivido y a la forma en que los adultos o pares reaccionan ante ellos.

En conclusión, logramos responder a nuestro objetivo número tres, a partir del cual identificamos las situaciones cotidianas que los niños y niñas reconocen como activadoras de las cuatro emociones primarias mencionadas. Observando además que los niños/as verbalizan con mayor frecuencia las situaciones cotidianas que les generan alegría y evocan o verbalizan menos las situaciones activadoras de enojo. Podemos inferir que los detonadores de dichas emociones son diversos y dependen de factores externos que están relacionados con objetos, peticiones, o con el actuar de sus pares o cuidadores, y a su vez, de factores internos como sus gustos, habilidades y deseos.

Los alcances logrados en este objetivo nos llevan a ratificar que los niños/as de jardín de cuatro años han adquirido la causalidad de la emoción (comprensión de las situaciones que dan lugar a las emociones) sin distinción por género, término investigado por Quintanilla *et al.* (2021), puesto que a esta edad se incorporan elementos más complejos de estados mentales (pensar, recordar, creer). Según las evidencias, todos nuestros participantes, tienen la capacidad de evocar aquellas situaciones que desencadenan sus emociones primarias a tal punto que expresan pensamientos y demuestran diferentes acciones en su comportamiento.

En otra instancia, este concepto se asocia con el proceso atencional que plantea Ordóñez-López *et al.* (2016), el cual informa sobre cómo diferenciar las emociones y localizar sus antecedentes, relacionado a su vez con las experiencias vividas en sus entornos y las pautas culturales aprendidas. Nuestros resultados concuerdan con el autor, en la medida en que esto se reflejó en la realización de las actividades, tanto con la ejecución de situaciones hipotéticas como en la interacción constante y espontánea, donde los niños/as toman una postura frente a lo que experimentan en sus entornos comunes, evidenciando así, un nivel de comprensión alto entre lo que sienten y aquello que lo provoca en las emociones primarias analizadas.

En comparación con el estudio realizado por Arenas y Pantoja (2020), quienes estudiaron las emociones primarias en edades entre los 3 a 5 años, podemos señalar que tanto su población como la nuestra reconoce los detonadores de las cuatro emociones, aun cuando las situaciones que narran son distintas, debido a que el contexto se convierte en un factor influyente en las percepciones y experiencias de los infantes al igual que las pautas culturales y de crianza, este último aspecto, se visibiliza en nuestros participantes principalmente en las verbalizaciones de

situaciones de alegría donde expresan en primera medida los vínculos afectivos antes de mencionar lo material, a diferencia del primer estudio donde manifiestan placer al jugar solos o con juguetes.

Expresiones emocionales que los niños identifican en sí mismos

La categoría de reacciones/expresiones emocionales presenta mayor aparición en las voces de los niños/as dentro de todas las actividades ejecutadas (439). Esta corresponde al cumplimiento del cuarto objetivo específico, donde encontramos que los niños/as se expresan de manera verbal o no verbal ante situaciones que les produce una emoción. Este grupo comprende las subcategorías *expresión facial* (256), *corporal* (95), *afectiva* (48) y *verbal* (40), resaltamos que los datos de este grupo se obtuvieron a través de las entrevistas y todas las actividades ejecutadas. Para esta categoría, también formulamos inferencias de su expresión facial y corporal a partir de observaciones constantes, las cuales se contrastaron con preguntas posteriores que fueron verbalizadas por los participantes. En este caso, nos centramos en las subcategorías como se indica a continuación:

Expresión facial

Entendemos ésta, como las maneras que emplean para manifestar sus emociones a través de los gestos de la cara (mirada, sonrisa, cejas, risa). Así, los niños/as reaccionan ante situaciones que les producen algunas emociones por medio de sus *expresiones faciales* (256), las cuales se pueden asociar a emociones específicas.

Para el caso de la *alegría* observamos que predominó en todos los participantes la *sonrisa* (106) y la *carcajada* (27), estas fueron las expresiones más visibles que pudimos rescatar. Inferimos que estas expresiones son cotidianas para ellos/as por su reiteración y contacto con dicha emoción percibida en sí mismos o en otros, además lo corroboran al responder preguntas que indagan por dichas expresiones. En cuanto a la emoción de tristeza se identificó que los participantes en su totalidad se expresan a través de los *pucheros* (35) *el llanto* (26) y *bajar la mirada mientras hablan* (18). Estas las observamos a lo largo del proceso de recolección de información. La expresión de pucheros la manifiestan sin excepción todos los participantes, nosotras identificamos que este gesto se hace de manera involuntaria y es previo al llanto. Frente al enojo el gesto de *fruncir el ceño* (33), es una expresión repetitiva y comúnmente empleada por todos los niños/as como señal de desagrado ante algo. A su vez puede interpretarse como una acción aprendida e imitada del adulto que se usa para reemplazar o acompañar la etiqueta del enojo.

Referente al miedo se destacan expresiones de *pucheros* (4) y *cerrar los ojos* (7), consideramos que esta última alude a una evasión de situaciones, peligros, momentos y/o objetos que les causa dicha emoción. La siguiente tabla presenta algunos ejemplos de las voces de los niños/as con respecto a estas expresiones faciales:

Tabla 4

Expresiones faciales de los niños/as para cada emoción primaria.

Alegría	Retrospección entrevista Investigadora 1: ¿cómo se pone tu cara o cuerpo cuando estás alegre? UJ04: « <i>así</i> » [Sonríe y con su cuerpo simula bailar moviéndose hacia los lados] UJ08: « <i>bailo</i> » [se mueve, sonríe]
Tristeza	Retrospección viaje musical (actividad uno) Investigadora 2: ¿cómo es su carita cuando están tristes? Todos: [hacen pucheros, bajan la mirada] UJ10: « <i>hago así</i> » [hace pucheros]
Enojo	Retrospección juego de roles (actividad cuatro) Investigadora 1: ¿cómo se sienten cuando se les destruye una torre que armaron? UJ12: « <i>así, enojada</i> » [<i>frunce ceño, se tapa la cara, muestra dientes</i>]
Miedo	Retrospección viaje musical (actividad uno) Se reproduce audio tenebroso Investigadora 1: ¿Qué emoción sentiste al escuchar ese sonido? UJ10: Miedo [cierra los ojos, hace pucheros] UJ12: Miedo [mira hacia arriba, hace pucheros]

Nota. La nomenclatura UJ01 hasta UJ11 corresponde a nuestros participantes.

De este apartado, se puede evidenciar que la expresión facial tiene un valor comunicativo, se resalta que en tres de las niñas (UJ05, UJ10 y UJ11) fueron más visibles los gestos faciales; sin embargo, todos/as emplean su lenguaje no verbal para explicar aquello que aún no hacen a través de palabras.

Expresión corporal

Los participantes se comunican por medio del cuerpo como respuesta ante cualquier situación que les genera una emoción (95). Reconocimos expresiones específicas para cada emoción; referente a la emoción de *alegría*: *saltar* (21), *bailar* (12), *levantar las manos* (11),

aplaudir (6) son señales que indican que algo les causa entusiasmo y los moviliza a generar acciones como las mencionadas. El hecho de saltar y bailar fue identificado principalmente en las niñas. Las demás acciones son comunes en ambos géneros.

Para el caso de la *tristeza*, *bajar la cabeza* (21) fue el gesto más común observado por las investigadoras y compartido entre la muestra. Interpretamos que puede ser una acción que conlleva a ocultar la emoción del momento. Por otra parte, el *enojo*, aparece con la acción de *cruzar los brazos* (15) y *subir los hombros* (3), este último se evidenció en un solo niño y podemos analizar que es una muestra de indiferencia hacia los demás. Ahora bien, la emoción del *miedo* se observa mínimamente con la expresión de *temblar* (6) como respuesta fisiológica al nerviosismo que les causa una situación específica. La tabla 5 presenta las expresiones de los niños y las niñas con respecto a este grupo:

Tabla 5

Expresiones corporales de los participantes para cada emoción primaria.

Alegría	Retrospección entrevista Investigadora 2: ¿qué haces cuando estás alegre? UJ02: « <i>cuando estoy en la playa</i> » [salta, pone una sonrisa grande, abre los brazos]
Tristeza	Retrospección viaje musical (actividad uno) Investigadora 1: ¿cuándo te pones triste? UJ03: « <i>pues mmm cuando mi mama me pega</i> » [baja la mirada]
Enojo	Retrospección entrevista Investigadora 2: ¿Qué te enoja? [mira al suelo, baja el tono de voz] « <i>que no me compran nada de dulces</i> » [frunce el ceño, cruza los brazos, emite sonido juuumm].
Miedo	Retrospección Este soy yo - títere (actividad tres) Investigadora 1: ¿Qué te da miedo? UJ05: « <i>estar solita</i> » [simula temblar].

Nota. La nomenclatura UJ01 hasta UJ11 corresponde a nuestros participantes.

Todos los niños/as reafirman y acompañan sus verbalizaciones con movimientos corporales. Ahora bien, las niñas (65) lo demuestran con más frecuencia que los niños (30). Esta subcategoría nos lleva a considerar que la corporalidad hace parte de un lenguaje no verbal que puede manifestarse de diversas formas y que aporta elementos comunicativos para reconocer y gestionar las emociones.

Expresiones afectivas

Se refiere al reconocimiento por parte del niño/a sobre los modos de expresar sentimientos y emociones hacia sí mismos y hacia otros (48). Son muestras de cariño que los niños/as brindan a otras personas que aprecian. Percibimos que las acciones que realizan están ligadas al trato que reciben en casa, ya que comúnmente los niños/as replican pautas de crianza aprendidas en los diferentes medios de socialización en los que están inmersos. Entre estas formas de brindar cariño, pudimos observar *abrazos* (25), *palabras de afecto* (14) y *caricias* (9); estas mismas acciones las replican con personas de sus entornos cercanos, tal como se evidencia con las siguientes verbalizaciones de nuestros participantes:

Viñeta 20.

Retrospección Juego de roles (actividad cuatro)

UJ02: «*yo solo acaricio a mis amigos, porque yo los quiero, yo no los peleo*»

Viñeta 21.

Retrospección Simulación lúdica (actividad 2)

Investigadora 1: Los niños le tienen preparada una sorpresa a la profesora por su cumpleaños

[**todos se lanzan a abrazarla**, le muestran las cartas, gritan sorpresa:::] [Énfasis añadido sobre las observaciones de las investigadoras]

Expresión verbal

Es comprendida para esta investigación, como la comunicación oral por parte de los niños/as que permite exponer sus ideas o reacciones respecto a la emoción que sienten (40). En cuanto al *miedo* (12) emplean el *grito* y mencionan algunas frases como: *estoy asustada, salgo corriendo, nos escondemos*, las últimas dos se analizan más adelante desde la categoría de estrategias de regulación emocional, dado a que son consideradas también en tal subcategoría. Asimismo, consideramos que para ellos/as, sentir miedo y expresarlo de diversas maneras es natural, al igual que buscar refugio en otros, como forma de mitigar dicha emoción. Sobre la *tristeza* (11) emplean la palabra *llorar* como forma de actuar frente a tal emoción. Solo una niña manifiesta que no le gusta llorar, los demás normalizan la acción. De allí que, consideren el llanto como una forma de manifestar la emoción de la *tristeza*. Para el caso de la *alegría* (10) los participantes verbalizan que cuando sienten esa emoción *gritan, bailan, juegan, correr* (las dos primeras identificadas en las niñas y las dos restantes en todos los participantes) además, acompañan las

palabras con las expresiones corporales o faciales mencionadas anteriormente, por lo tanto, interpretamos que reconocen la alegría como un estado de júbilo; además, observamos que aparte de ser una emoción también es una cualidad que ellos resaltan en sí mismos y en otros. Sobre el enojo (7) reconocen acciones en los otros que para ellos no están bien. En este punto se pudo determinar que aun cuando ellos reconocen en sus compañeros algunas acciones que no están bien, se comportan de modo similar, empujando o pellizcando cuando están enojados. A continuación se presentan las verbalizaciones de los niños/as en esta categoría:

Tabla 6

Expresiones verbales de los infantes para cada emoción primaria.

Alegría	Retrospección entrevista Investigadora 1: ¿Qué haces cuando estás alegre? UJ04: « <i>me gusta correr y bailar</i> » [se mueve, sonrío].
Tristeza	Retrospección entrevista Investigadora 1: ¿Qué sientes cuando estás triste? UJ07: « <i>triste yo estoy llorando, porque siempre me dicen cosas feas, me dicen mentiroso, me pone muy llorando</i> »
Enojo	Retrospección obra de títeres (actividad cinco) Los niños observan que el títere Gerónimo está muy enojado, golpea la mesa y le pega a su madre, ante esto responden: Investigadora 2: ¿Qué piensas sobre la forma de actuar de Gerónimo? UJ07: « <i>estuvo mal</i> » UJ05: « <i>eso no se debe hacer</i> »
Miedo	Retrospección simulación lúdica [Al reproducir sonidos como el trueno, fantasma, llanto todos se meten debajo de la mesa] La investigadora pregunta: ¿Por qué se escondieron? los niños afirman: UJ11: « <i>porque teníamos miedo de un lobo</i> »

Nota. La nomenclatura UJ01 hasta UJ11 corresponde a nuestros participantes.

Frente a estos ejemplos podemos notar que las expresiones afectivas son una forma de comunicar las necesidades emocionales de los niños/as y pueden surgir desde nuestras apreciaciones como aquellas acciones de agrado e interés que les produce satisfacción y tranquilidad a los infantes. En definitiva, es posible determinar que los 11 participantes de la sala de jardín comparten expresiones emocionales comunes que ellos mismos reconocen y manifiestan,

evidenciando características del conocimiento emocional en función de un desarrollo saludable y armonioso acorde a la edad de los infantes.

En esta categoría, pudimos identificar diferencias de género de la siguiente manera: la frecuencia total más alta proviene de las niñas (288), puesto que en las subcategorías: expresión facial (162), corporal (65), afectiva (32) y verbal (29) fue mayor en ellas que en los niños (151). Estos últimos obtuvieron menor frecuencia (94), (30), (16) y (11) respectivamente; lo que nos lleva a precisar que son las niñas quienes manifiestan y reaccionan con mayor intensidad ante diversas situaciones que les producen una emoción a diferencia de los niños quienes demuestran cierta neutralidad en sus expresiones emocionales.

En este orden de ideas, podemos dar por cumplido el objetivo número cuatro, puesto que nuestros participantes identifican las expresiones emocionales cuando sienten emociones primarias. Así, reconocemos la importancia de validar y respetar las formas de manifestar las emociones en los niños, de modo que esto no impida la libre expresión de su corporalidad y permita un desarrollo sano en sus procesos emocionales.

Los resultados expuestos nos conducen a corroborar la importancia de desarrollar y validar el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional en edades tempranas (Heras-Sevilla *et al.*, 2016). Nuestros supuestos se confirman con los de estos autores debido a que, durante el desarrollo de todas las actividades, el lenguaje expresivo se manifestó de distintas maneras, los niños/as usan este lenguaje para comunicar sus ideas, pensamientos y emociones mediante gestos faciales, corporales, afectivos, y es complementado por un lenguaje verbal que esclarece o rectifica sus verbalizaciones con relación a su estado de ánimo o emocional.

La variable género jugó un papel importante en estos hallazgos y acogemos la idea de Heras-Sevilla *et al.* (2016), quienes concluyen que las niñas tienen un nivel global de competencia emocional mayor que sus compañeros y regulan mejor sus respuestas emocionales; para nuestro caso, se precisa que son las niñas quienes en gran medida comunican mediante sus expresiones faciales las diversas emociones cuando se ven inmersas en situaciones que les conciernen.

Por otra parte, autoras como Arenas y Pantoja (2020) encontraron dentro de su estudio que, para los niños y niñas, la alegría, es la emoción más fácil de reconocer en sí mismos y en los demás por la reiteración del gesto de la sonrisa, y apuntan que este reconocimiento lo hacen con base en los diferentes significados y expresiones físicas que han aprendido en las interacciones e intercambios emocionales, tanto en la familia, como en el barrio y la escuela. Tal premisa también

es validada en nuestro estudio, y a su vez complementada, agregando que para nuestra población las cuatro emociones primarias indagadas (miedo, alegría, tristeza, enojo) son reconocidas e identificadas con facilidad por los niños/as tanto en ellos mismos como en los otros; esto puede deberse a patrones de expresión que adoptan de su entorno inmediato y a la relación que aprenden a generar entre lo que sienten y las formas de manifestarlo.

Por último, en el proceso de recolección de información observamos que los participantes tienden a imitar gestos, acciones y expresiones verbales de sus pares o adultos; factores que les permiten definir y asociar cada emoción con manifestaciones específicas; estos datos, coinciden con Rodríguez-Macuna (2015), quien afirma que los niños/as “se contagian de la actitud de la expresión facial y corporal de los otros y tienden a actuar de la misma forma” (p. 51).

Relación entre el conocimiento emocional y la participación infantil

Como recordará el lector, este último apartado es fundamental para nuestra investigación, en tanto reúne los principales elementos del conocimiento emocional presentes en los objetivos uno, dos, tres y cuatro; permitiendo a su vez, confirmar los resultados de nuestro objetivo general.

En este sentido, la interpretación que hacemos de nuestros resultados nos autoriza para afirmar que sí existe relación entre el *conocimiento emocional* y la *participación infantil*; entendiendo la primera locución como la habilidad que tienen los niños/as para comprender sus propias emociones y las de los demás, para identificar situaciones, etiquetas y expresiones emocionales en diversos contextos de socialización, y la segunda, como las formas que tienen los niños/as para tomar decisiones, generar propuestas o elegir opciones respecto a su emocionalidad.

Los datos se recolectaron de seis de las actividades ejecutadas junto con la entrevista, a excepción de la actividad uno que no arrojó información relevante. De acuerdo con los informes de los niños/as, pudimos clasificar esta relación en dos componentes: aquellos que *favorecen la participación infantil* (estrategias intrapersonales de regulación (44), estrategias interpersonales de regulación (35) y autonomía (18)), para un total de 97 apariciones en las verbalizaciones de los participantes y los que *limitan la participación infantil* (reacción del adulto (21), dependencia (8), imitación del adulto (5)), con un total de 34 repeticiones en sus voces. En los párrafos siguientes detallaremos nuestros resultados al respecto. A continuación, la tabla 7 representa esta clasificación.

Tabla 7*Clasificación de los componentes de la participación infantil*

Relación participación infantil y conocimiento emocional	<i>Favorecen la participación infantil</i>	Estrategias intrapersonales de regulación (44 f)	Investigadora 1: ¿Qué te gustaría que hiciera tu familia cuando estás triste? UJ11: « <i>me gustaría que ellos no me metieran al chorro, me gustaría que me calmaran y que me trataran bien, me gustaría que ellos pudieran ser buenos</i> » [Énfasis añadido]
		Estrategias interpersonales de regulación (35 f)	Inv. 1: ¿Qué hubiesen hecho ustedes para que el compañero no siguiera triste? UJ05: « <i>Le prestamos el juguete</i> »
		Autonomía (18 f)	UJ10: «yo elegí mi ropa, también elegí los zapatos» UJ03: «Yo me visto solito»
	<i>Limitan la participación infantil</i>	Reacción del adulto (21 f)	Investigadora 1: ¿Qué hace tu familia cuando estás triste? UJ11: « <i>dicen que ya no llore, me meten al chorro</i> » Investigadora 2: ¿Qué hace tu familia cuando estás enojado? UJ07: « <i>Mi papá siempre me dice que estoy castigado</i> » UJ08: « <i>me pega mucho</i> »
		Dependencia (8 f)	Investigadora 2: ¿Cómo se sentirían si se daña el juguete? UJ01: « <i>feliz pero cuando mi papá me lo arregle</i> »
		Imitación del adulto (7 f)	Inv. 1: ¿Si ustedes fueran la madre o el padre de Gerónimo que hubiesen hecho o dicho? UJ03: « <i>emm le pega también</i> » [golpea al títere del niño]

Nota. Tabla comparativa entre elementos que favorecen y limitan la participación infantil.

Componentes que favorecen la participación infantil

Observamos mayor frecuencia en los elementos que favorecen la participación infantil, consideramos que nuestros niños/as son partícipes de su emocionalidad y están forjando su autonomía con acciones cotidianas (aunque en esta investigación identificamos que esta autonomía no está orientada a lo emocional, sino a lo comportamental). Para desglosar los hallazgos encontrados, presentamos las categorías que contribuyen a este proceso: (estrategias intrapersonales de regulación, estrategias interpersonales de regulación y autonomía).

Estrategias de regulación emocional intrapersonales. Las definimos como las maneras que emplean los niños/as en la búsqueda de su propio bienestar (44). Según las verbalizaciones de

nuestros participantes, categorizamos, clasificamos y definimos las estrategias que ellos están utilizando. En la tabla 8 se puede observar esta clasificación, que acompañamos con algunas voces de nuestros niños/as.

Tabla 8

Estrategias generadas por los niños/as como apoyo emocional hacia sí mismos

Estrategias	Conceptualización	Ejemplos
Búsqueda de afecto (7 f)	Modos en que los niños/as expresan la necesidad de cariño y buen trato.	Investigadora 2: ¿qué haces cuando llueve mucho y caen truenos? UJ11: « <i>me abrazo</i> » [sonríe] ¿Qué te gustaría que hicieran o te dijeran cuando estás triste? UJ10: « <i>me gustaría que me den abrazos y besos</i> » ¿cómo te gustaría que te traten cuando estás enojado? UJ08: « <i>que me traten con amor, y que me diga amiga</i> »
Evasión de la situación (24 f)	Forma del niño/a de comunicar miedo o desinterés hacia algo.	Investigadora 2: ¿Qué hacen ustedes cuando tienen mucho miedo? UJ01: « <i>nos escondemos</i> » UJ12: « <i>yo corro por acá</i> » ¿Qué hacemos cuándo nos regañan? UJ01: « <i>me voy</i> » [levanta los hombros]
Técnica de autorregulación (1 f)	Formas para sentirse mejor cuando experimenta emociones de enojo y tristeza	Investigadora 2: ¿ <i>Cómo podemos calmarnos?</i> UJ08: « <i>respirando</i> »
Pedir ayuda a un adulto (12 f)	Manera de los niños/as de actuar frente alguna situación que consideran que no pueden resolver solos.	UJ09: « <i>yo cuando algo se me daña yo me lloro, llamo a mi mamá para que me ayude</i> » [Énfasis añadido]

Estas estrategias también se observaron desde las emociones primarias: la tristeza se demuestra cuando los niños/as *recurren a un adulto* (7 f) como forma de obtener ayuda y mediar alguna situación en la que se sienten afligidos. En lo que concierne al enojo, los participantes optan por *evadir o alejarse de la persona o situación* (4 f) que les provoca alguna molestia, esto puede suceder para no dar una respuesta inmediata. A su vez, el miedo se revela al *escondarse* (15 f),

acudir a un adulto (5 f), y *correr* (5 f), comprendemos que estos comportamientos hacen que los participantes se sientan protegidos en algunos momentos de amenaza o peligro.

De las manifestaciones encontradas, se puede deducir que todos los participantes tienen la capacidad de formular diversas soluciones a situaciones que en alguna medida les afectan. A su vez, buscar refugio principalmente en sus padres con el abrazo, es una de las estrategias que todos/as expresan para sentirse mejor y obtener seguridad. Este factor puede comprenderse desde dos componentes. En algunos casos se aborda como dependencia, en tanto requieren de un adulto como mediador para resolver situaciones que consideran problemáticas, y en otros se puede entender como estrategia que desde la educación emocional fortalece su participación, ya que buscar ayuda se ve como una acción autónoma por parte de los niños/as.

En contraste, las niñas alcanzan mayor frecuencia en esta subcategoría, dado a que responden con facilidad a situaciones problema que se les presentan, expresando con prontitud las soluciones que ellas consideran pertinentes. Además, una de las verbalizaciones de una de las niñas (UJ11: «*dicen que ya no llore, me meten al chorro, me gustaría que ellos no me metiera al chorro, me gustaría que me calmaran y que me trataran bien, me gustaría que ellos pudieran ser buenos*») da cuenta de las reacciones de sus cuidadores y la percepción que ella tiene frente a situaciones de castigo que experimenta; bajo esta premisa la niña expone tristeza, malestar y propone acciones reparadoras que sus padres podrían implementar para su bienestar físico y emocional.

Observamos que son pocas las estrategias intrapersonales que emplean, pero consideramos que están empezando a adquirir elementos de autonomía emocional que les permitirá más adelante fortalecer y refinar su repertorio de estrategias para sentirse mejor.

Estrategias de regulación emocional interpersonales. Las comprendemos como aquellas propuestas que generan los niños/as como apoyo emocional hacia otros. Igual que en la categoría anterior, aquí también llevamos a cabo una categorización, clasificación y definición de estrategias que se pueden observar en la tabla 9. En las respuestas dadas por los participantes fue recurrente encontrar que generan propuestas para ayudar al otro (35), es decir, soluciones frente a situaciones de dificultad que afectan a los demás, entre ellas se destacan: *los abrazos, reparar un daño, tratar con amor, no pelear, dar un obsequio, jugar, pedir disculpas*. Para mayor comprensión se visualizan las verbalizaciones de los infantes:

Tabla 9

Estrategias generadas por los niños/as como apoyo emocional a otros

Estrategias	Conceptualización	Ejemplos
Apoyo afectivo (19 f)	Manifestaciones de cariño que emplean los niños para ayudar a otros a sentirse mejor.	Investigadora 2: ¿si tu amiga está llorando qué podemos hacer? UJ12: « <i>la abrazamos</i> » UJ02: « <i>feliz, debe tratarlo bien, amor, con cariño, no toca pegar</i> » Investigadora 2: Dos amigos estaban peleando mucho, se empujaban, se pegaban ¿qué les dirías? UJ01: « <i>que no peleen, porque a los amigos se trata con amor</i> »
Acciones reparadoras (12 f)	Formas de subsanar un hecho que le causa tristeza al otro. Estas acciones aparecen cuando se reconoce un error que afecta a los demás y de alguna forma se quiere remediar.	UJ08: « <i>profe yo le voy a comprar una muñeca de estas</i> » [la abraza] UJ02: « <i>ayy pues yo tengo una idea, qué tal si yo le traiga un regalo y la profe va a estar muy feliz</i> » Investigadora 1: ¿Qué diría a su mamá si ustedes le pegan? ¿Cómo estuvo ese comportamiento? UJ03: « <i>a la mama no se pega, se pide disculpas</i> »
Tiempo de ocio (4 f)	Maneras que proponen los niños/as para compartir tiempo con amigos y familia.	Investigadora 1: ¿Cómo ayudarían a Gerónimo para que se sienta mejor? UJ08: « <i>decirle mamá quiero jugar otro momentico</i> » UJ05: « <i>jugar con el</i> »

Referente al género, se encontró que tanto niños como niñas mencionan y brindan el abrazo como acción reparadora, además de intentar arreglar un daño. El tratar con cariño, amor, no pelear y brindar un regalo, son estrategias que solo expresan las niñas. En nuestra opinión, esto se debe a que las niñas de nuestra población demuestran ser cariñosas y sensibles ante alguna situación, ya sea porque lo han aprendido en sus entornos cercanos o porque son estrategias que ellas quisieran que sean empleadas cuando pasen por alguna situación específica.

Con los hallazgos obtenidos, se revelan indicios de empatía en los niños/as de nivel jardín, esto se corrobora especialmente cuando, al descubrir que habían olvidado el cumpleaños de la profesora titular todos emiten un sonido de asombro [oohh], se cubren su boca, se miran unos a

otros asombrados y empiezan a formular propuestas o ideas para reparar el hecho y hacer sentir mejor a su docente.

En definitiva, las estrategias de regulación interpersonal funcionan como apoyo emocional hacia otros, pues los niños/as tienen la capacidad de reconocer cómo se sienten los demás y generar alternativas para ayudarlo, buscando reparar un daño que afecta a sus pares o docente en este caso. Por otra parte, se observa que las situaciones que perjudican a las personas que ellos quieren los llevan a formular propuestas e ideas para subsanar un hecho o hacer sentir mejor a alguien.

Autonomía. La entendemos como la capacidad que tienen los niños/as para tomar sus propias decisiones ante deseos, ideas y emociones; esta subcategoría se refleja en aquellas elecciones (18) que hacen los niños/as y estuvieron centradas en su vestimenta y en realizar por sí solos determinada actividad, no se observa autonomía con respecto a su emocionalidad en sus verbalizaciones. Esto se materializa en las siguientes voces de los participantes:

Viñeta 22.

Retrospección Este soy yo- títere (actividad tres)

UJ10: «sí, yo elegí mi ropa, también elegí los zapatos»

UJ09: «yo se cortar sola profe, yo no necesito ayuda»

Tanto niños como niñas manifiestan que eligen solos la ropa que quieren vestir, pero hacen énfasis que en ocasiones también les ayudan sus padres. En esa misma línea, se distingue que todos demuestran interés por realizar actividades como cortar, pegar, elaborar su títere o ir al baño autónomamente.

Bajo este precepto los niños/as fueron enfáticos en sus respuestas, verbalizando lo que desean, piensan y hacen. Además, son conscientes de sus capacidades y buscan exaltar que pueden lograr algo sin ayuda de un adulto, generando así mayor independencia.

A continuación, se describen los resultados de los componentes que consideramos obstaculizan la participación infantil dado que el papel del adulto repercute en el desarrollo emocional de los infantes y en algunos casos se presenta de manera negativa: reacción del adulto, dependencia, imitación del adulto.

Componentes que obstaculizan o limitan la participación infantil

Reacciones del adulto. Los niños/as identificaron que los adultos reaccionan de diversas formas ante situaciones, emociones e ideas en las que ellos se ven involucrados (21) y mencionan en primera medida el castigo (8) y el regaño (6) dentro de las reacciones negativas, y los abrazos (5) o palabras amorosas (2) como las positivas. Las clasificamos de dicha forma, puesto que los participantes se refieren a ellas con palabras de desagrado y agrado “*no me gusta y me gusta*” respectivamente. Obsérvese algunas respuestas que contienen reacciones de los padres o cuidadores en las voces de los niños/as:

Viñeta 23.

Retrospección Entrevista

Investigadora 1: ¿Qué hace tu familia cuando estas enojado?

UJ11: «*cuando me enojo ellos se enojan*»

UJ07: «*me pegan, dicen que yo soy malo*» [hace pucheros]

Investigadora 1: ¿Qué hace tu familia cuando estás triste?

UJ09: «*me pega duro, cuando hago un daño y quiebro algo, me pegan una pela, mis papas me dicen que no llore, y me dejan jugar, mi mama me deja jugar con la plastilina y me dice vaya pues*» [mira el suelo mientras habla]

UJ04: «*mis papás me abrazan*»

UJ01: me dice Adri:::an cálmate.

De acuerdo con lo anterior, es posible que los adultos no sepan cómo reaccionar frente a la emocionalidad de los infantes, razón por la cual tratan de inhibir expresiones emocionales que se han catalogado como negativas, como es el caso del llanto. A su vez, se infiere que los adultos proporcionan elementos u objetos de interés para los niños/as como televisor, celular, juguetes, para suplir la necesidad del momento o calmar el llanto. Respecto al género, no encontramos distinción para contrastar la información, ya que las diferencias radican principalmente en las pautas de crianza de la familia y dependiendo del modo de actuar del cuidador, los niños/as reconocen y verbalizan las reacciones correspondientes.

Dependencia. Es la influencia que tiene el adulto en la toma de decisiones del niño/a o en sus emociones, expresada por ellos mismos. En menor cantidad mencionan elementos que aluden a la *dependencia* frente a su figura cuidadora (8). En consecuencia, expresan la condición de sentir alegría cuando sus padres les conceden peticiones relacionadas con juegos o dulces, esto puede verse de la siguiente manera:

Viñeta 24.

Retrospección Entrevista

Investigadora 1: ¿Qué te hace feliz?

UJ09: «*eee un dulce cuando me deja mamá, cuando me deja jugar con todo*»

UJ06: «*Jugar con mi celular, pero a mi mamá no le gusta que yo juegue tanto*»

Viñeta 25.

Retrospección Obra de títeres (actividad cinco)

UJ02: «*yo le hago caso a mi mamá, porque yo si soy obediente porque si no me pegan*»

Viñeta 26.

Retrospección Simulación lúdica (actividad dos)

Investigadora 2: ¿cómo te sentirías si se rompe tu muñeco favorito?

UJ01: «*feliz pero cuando mi papá me lo arregle*»

Apreciamos que ocho de los participantes sin distinción por género, se sienten a gusto cuando sus cuidadores responden a sus solicitudes. Ahora bien, dos niñas (UJ04 y UJ10) y un niño (UJ03) no verbalizaron algún indicio de dependencia. Con la información obtenida, asumimos que los niños/as establecen apego y vínculos afectivos con los adultos, por ende, sus acciones están condicionadas por las reacciones de estos.

Imitación del adulto. Alude al comportamiento por el cual el niño replica conductas, expresiones, gestos, patrones de sus cuidadores. Finalmente, se detectó una frecuencia mínima en la *imitación del adulto* como hallazgo inusual (7). Aun así, se constata con las voces de los participantes:

Viñeta 27.

Retrospección Obra de títeres (actividad cinco):

Inv. 2: ¿Cómo debería actuar la mamá del títere Gero, después de que él le pegara?

UJ03: «*emm le pega también*» [golpea al títere del niño]

Inv. 2: ¿Si ustedes fueran la madre o el padre de Gerónimo que hubiesen hecho o dicho?.

UJ02: «*ven a comer ensalada, yo le hablo*» [Lo representa con su títere]

Contemplamos que, cuatro niñas y dos niños replican acciones de sus padres cuando actúan con el títere. Tal es el caso de UJ07 quien en reiteradas ocasiones manifestó que su padre lo regaña o le pega, evidenciando lo mismo en la corrección hacia su títere hijo. En el caso de UJ02 quien expresó que su familia la trata con respeto y cariño, también lo representó, acercándose a su hijo títere con mucha suavidad y hablando con calma.

Lo expuesto da cuenta de la importancia de abordar elementos de la educación emocional con los padres de familia, fomentando el uso de herramientas o estrategias de regulación a nivel personal para ser adultos conscientes en la formación de sus hijos desde el respeto y asertividad, en beneficio del desarrollo emocional.

En lo que respecta a la relación entre el conocimiento emocional y la participación infantil podemos afirmar que existe un vínculo importante entre estos dos conceptos, puesto que entre más protagonismo se otorgue a los infantes desde edades tempranas, más se contribuye a la formación de habilidades sociales y emocionales que les permitirá desenvolverse en su medio de manera asertiva. Cabe resaltar que la muestra presenta características que aportan a su conocimiento emocional en torno a las propuestas infantiles, la independencia, autonomía, autoestima e identidad, sin embargo, es necesario continuar generando espacios de participación que promuevan un desarrollo significativo a nivel emocional.

En concordancia con Giménez-Dasí y Quintanilla (2022), los entornos de los niños/as influyen en su nivel de conocimiento emocional, lo que nos permite inferir que en los hogares de los participantes y en el CDI Casita Utepitos se emplea un discurso emocional que ha posibilitado un aprendizaje en torno a las emociones, la forma de expresarlas, reconocerse y proponer estrategias de regulación personal y social. Este último factor nos lleva a establecer una relación con indicios de empatía, los cuales se contrastan con el estudio de Heras-Sevilla *et al.* (2016) sobre el desarrollo emocional en niños/as de 3 a 6 años, quienes encontraron que las niñas evidencian mayor empatía. Nuestros hallazgos rechazan dicho postulado, ya que la población sin distinción por género demostró reconocer las emociones ajenas y además proponen estrategias para ayudar a otras personas a sentirse mejor.

Adicionalmente, los espacios de participación infantil deben ser propiciados por el adulto, en primera instancia por los padres y en segunda, por los docentes, quienes terminan siendo un referente que requiere regular sus propias emociones, controlar sus impulsos, utilizar el diálogo y proponer alternativas frente a distintas situaciones problema (Mollón Bou, 2015).

Al respecto, Gallego-Henao y Gutiérrez-Suárez (2015), en su estudio sobre las concepciones adultas relacionadas con la participación infantil encontraron que “el adulto tiene una imagen de sí mismo como el único facultado para tomar decisiones; además, no se reconoce la participación como una condición inherente que tienen los niños” (p. 103). Por ende, en el marco de la participación emocional los niños/as deben adquirir un rol activo y contar con la disposición y receptividad de los padres, estos actores podrán contribuir en sus habilidades emocionales.

Para la edad en la que se encuentran los participantes de nuestra investigación (4 años), aún está latente la dependencia por los padres (que consideramos como factor natural); si bien algunos demuestran ser autónomos en sus decisiones y elecciones frente a sus emociones, se observa que algunas familias responden de forma asertiva ante las necesidades afectivas de sus hijos y contribuyen a la educación emocional, pero otros, según los niños/as no lo demuestran, para tal caso se expone que en algunas ocasiones los métodos de castigo no aportan al bienestar y desarrollo integral. A esto, se agrega la relación con la pérdida de autoridad y las prácticas de crianza permeadas por elementos represivos y dominantes (Gallego-Henao y Gutiérrez-Suárez, 2015). Frente a estas consideraciones es claro que los niños/as toman postura frente a dichas prácticas y están en la capacidad de expresarse, ser escuchados, respetados y valorados.

Resultados inusuales

Un hallazgo particular que logramos identificar es que un niño (UJ06), manifiesta constantemente fijación por el uso del celular, ya que expresa sentirse feliz cuando sus padres le permiten jugar en él, y a su vez tristeza cuando no lo hacen. Si bien, el uso de las tecnologías no es un punto de análisis de esta investigación, es importante revisar el apego que generan los niños/as frente a herramientas tecnológicas (aun cuando los padres la emplean como medio de entretenimiento frente a las ocupaciones adultas) y la incidencia en su salud física y emocional. No se evidencian otros resultados atípicos en esta investigación.

Capítulo 5. Conclusiones

A partir del análisis precedente, enunciamos a continuación una síntesis de los principales aspectos que dan cuenta de los aportes de nuestra investigación a la primera infancia; principalmente, en la relación del conocimiento emocional con la participación infantil.

En primera instancia, se presentaron evidencias que nos permitieron cumplir con los objetivos planteados y por lo tanto, corroborar nuestras sospechas referentes a la relación entre el

conocimiento emocional y la participación infantil. De esta manera, pudimos dar cuenta que los participantes presentan una variedad de características del conocimiento emocional, demostrado a través del reconocimiento de sus características físicas, cualidades, gustos, disgustos y preferencias; la identificación y etiquetado de emociones propias y ajenas; el reconocimiento de situaciones activadoras de emociones y expresiones emocionales. En este último punto, resaltamos que la corporalidad, gestualidad y verbalizaciones de los niños y niñas se presentan como medios propios para comunicar sus ideas, emociones, pensamientos y propuestas y son aspectos importantes que podrían fortalecer el desarrollo emocional de los infantes. De igual forma generan propuestas para ayudar a otros como copartícipes de su emocionalidad y manifiestan estrategias de regulación emocional que ellos/as emplean para sentirse mejor o para ayudar a otros a lograrlo, indicándonos que están en la capacidad de proponer alternativas para su bienestar y el de los demás.

De otro lado, pudimos identificar que esta *relación conocimiento emocional-participación infantil*, puede estar mediada por la educación emocional que se lleve a cabo desde las familias. En este sentido, son los padres, madres y cuidadores quienes pueden propiciar situaciones de apoyo y socialización emocional que permita a los niños y las niñas adquirir elementos de autonomía emocional para favorecer sus procesos de toma de decisiones y resolución de problemas. Así como también, en medio de su desconocimiento emocional, pueden implementar métodos que limiten la participación infantil. Los resultados expuestos nos llevan a concluir que, invalidar las emociones, limitar las expresiones, pasar por alto las verbalizaciones que manifiestan los niños/as en función de sus emociones, son un factor que invisibiliza las percepciones que crean sobre ellos mismos e impiden que estos actores resalten con firmeza sus habilidades, cualidades y aprendan a reconocer y gestionar sus emociones en las diversas situaciones que puedan atravesar. De ahí la importancia de fortalecer la educación emocional desde los hogares, basada en las habilidades y potencialidades que mencionan los niños y niñas. Además de tener en cuenta las estrategias de regulación emocional (interpersonales e intrapersonales) que están manifestando los niños/as, se hace énfasis en su importancia y como estas favorecen la autonomía, factor que se construye a medida que crecen y se desarrollan en ambientes que propicien una educación emocional consciente y armoniosa.

Con respecto a nuestro proceso investigativo, consideramos que: la estrategia metodológica que diseñamos pensando en el contexto y la edad de la población, fue pertinente, respondió a nuestros objetivos y permitió obtener resultados coherentes, veraces y útiles que junto con la

asistencia regular de la mayoría de los participantes y su disposición frente a las actividades realizadas enriquecieron el proceso de recolección de datos.

Los consejos que nos brinda la investigación cualitativa de analizar los datos de manera cíclica e iterativa; así como llevar a cabo los procesos de transcripción después de terminar cada sesión (Deslauriers, 2005), facilitó la identificación de errores que iban surgiendo sobre la marcha y que se podían solucionar en las siguientes intervenciones, llevando a cabo verificaciones de los datos en variadas ocasiones.

Las estrategias de recolección y el método de codificación empleado para el análisis de la información, permitió tener un orden y una cohesión con los datos arrojados por los participantes y los objetivos planteados; así mismo se logró visibilizar las ideas y pensamientos de los niños/as en su lenguaje verbal y no verbal, respetando sus expresiones durante todo el proceso.

Al considerar las características homogéneas de la población de estudio (hijos únicos de estudiantes universitarios, familias nucleares, rango de edad) concluimos que en los hogares se presentan indicios de habilidades emocionales que se transmiten de manera incipiente y que los niños/as han ido interiorizando para dar respuesta a situaciones cotidianas.

Limitaciones

Consideramos que el tiempo de intervención y ejecución de las actividades con la población de estudio pudo iniciarse con mayor antelación, de modo que algunos elementos en relación con nuestros objetivos de estudio se pudieran profundizar. Asimismo, estimamos que si el número de participantes de la muestra seleccionada hubiese sido mayor, el análisis respecto a las diferencias de género tendría otras variables significativas que podrían enriquecer la investigación.

El limitado estado del arte que se encontró sobre participación infantil en primera infancia y la relación con el conocimiento emocional, representó todo un reto en la tarea de hacer converger ambos temas, puesto que se conciben como términos estudiados de manera aislada. Sin embargo, este punto fortalece nuestro proyecto investigativo puesto que propone un discurso que va a permitir ampliar el panorama bajo estos preceptos desde la primera infancia.

Recomendaciones

Es necesario repensar las prácticas de crianza y educativas con énfasis en el protagonismo infantil y la toma de decisiones, en función de favorecer la educación emocional en niños/as desde

la primera infancia. Una de las formas para lograrlo es propiciando espacios en los Centros de Desarrollo Infantil para abordar temas de educación emocional y participación infantil en las escuelas de familias, de modo que se logre una concientización sobre las formas de reaccionar (castigos) frente a diversas situaciones y emociones de sus hijos/as, ya que evidencian un impacto negativo en el desarrollo emocional de los mismos. Asimismo, para comprender la importancia de dirigirse a los niños/as con un lenguaje positivo y respetuoso que destaque sus cualidades y habilidades, fomentando la resolución de conflictos, las relaciones intra e interpersonales y un discurso emocional que valide sus expresiones u opiniones.

En este orden de ideas, sugerimos continuar profundizando sobre los elementos de la educación emocional que fortalecen la participación infantil. Igualmente, otras investigaciones pueden explorar la relación entre la autoestima, el conocimiento emocional y la influencia de la familia en la valoración de sí mismos como base para la construcción del autoconcepto desde edades tempranas. Adicional a ello, es necesario estudiar el impacto de las tecnologías, el uso de pantallas y su incidencia en las habilidades emocionales.

Referencias

- Acosta Mesas, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Ministerio de Educación, política Social y Deporte del Gobierno de España.
- Acosta, D. A., & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria UNITEC.
- Arenas, A. A. & Pantoja, E. J. (2020). *Alegría, tristeza, ira, miedo y sorpresa: cinco emociones primarias desde la voz de un grupo de niñas y niños de la ciudad Popayán (Cauca) y Pereira (Risaralda) de Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/76289b7c-295c-42f9-a2dc-0d2ff55c9b94>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),95-114.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 24-35.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Conurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Bocco F. (2019). El cerebro y las emociones en la infancia – Parte I. La Semilla Violeta. Recuperado el 14/05/2022 de <https://www.lasemillavioleta.es/el-cerebro-y-las-emociones-en-la-infancia-parte-i/>

- Briceño Quintero, L. N., Vera Céspedes, L. J. & Vargas Ramirez, P. A. (2019) Relación familia escuela y el desarrollo socioemocional en los niños y niñas de primera infancia [Tesis de pregrado, Cooperación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7937/1/Brice%C3%B1oQuinteroLauranatali_201910.pdf
- Brody L (1999). *Gender, emotion, and the family*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028821>
- Campo, 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.
- Chávez Ruiz, J. A., & Daza Araujo, K. M. (2021). *Conciencia emocional en la primera infancia basada en el aprendizaje m-learning en las Instituciones Educativas Gabriela Mistral y la Pamba* [Tesis de pregrado], Universidad Autónoma del Cauca. <https://repositorio.uniautonoma.edu.co/handle/123456789/579>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (4th ed). Sage.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Deslauriers, J. P. (2005). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Papiro.
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). *Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers / Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil*. *Cultura y Educación*, 27(4), 802–838. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Hablemos de participación infantil*.
<https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/>
- Fundación Saldarriaga Concha (2016). *La escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. Manual técnico*.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. *Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2, 17–37. <https://doi.org/10.5209/soci.59491>
- Gallego-Henao, A. M y Gutiérrez-Suárez, D. (2015). Concepciones adultas sobre participación infantil en relación con la toma de decisiones de los niños. *Zona Próxima*, (22), 87-104.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil. Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151–165.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- Garaigordobil, M. & Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1174/021037007782334337>
- García, J. N. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García-González, M. S., & Martínez-Padrón, O. J. (2020). Conocimiento emocional de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 32(1), 157–177.
<https://doi.org/10.24844/em3201.07>
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2022). El diálogo emocional como herramienta para reducir los efectos de la desigualdad social. *Información Psicológica*. 28-45.
<https://doi.org/10.14635/ipsic.1898>
- Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-184.

- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., G. De La Torre, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-4.diep>
- Guillén, J. C. (2013). Educación emocional y social. Escuela con cerebro. *Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*, 1.
- Guzmán, K., Bastidas, B. & Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Apuntes Universitarios*, 9(2). <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Heras-Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 67. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of emotional awareness: theory and measurement of a socio-emotional skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Bernard van Leer Foundation.
- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo* [Tesis de pregrado, Universidad de la República Uruguay]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5680>
- Levitt, H. M. (2020). *Reporting qualitative research in psychology: How to meet APA style journal article reporting standards* (Revised ed.). American Psychological Association.

- Loperena, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Martín-Rodríguez, N., & Ocaña-Villuendas, L. (2011). *Desarrollo socioafectivo*. Paraninfo.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 2ed. John Wiley & Sons.
- Mesa, P. A., & Rendón, M. A. (2020). Crianza, educación socioemocional y práctica educativa en la perspectiva de agentes educativos de un jardín infantil del programa Buen Comienzo. *Uni-pluriversidad*, 20(2), e20202015 <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.2.015>
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Sage
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 20: El sentido de la educación inicial*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Emociones para la vida | Aprender Digital. Colombia Aprende*. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/emociones-para-la-vida>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-341880_recurso_1.pdf
- Mollón Bou, O. (2015). *Educación emocional en la familia: escuela de padres “+ emocionales”*. [Tesis de maestría] Universitat Jaume.
- Ordóñez-López, A., González-Barrón, R., & Montoya-Castilla, I. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 79-85.
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la Educación Socioemocional en el Jardín de Infantes*. Editorial Dunker.

- Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmiento-Henrique, R. y Lucas-Molina, B. (2021). La comprensión asíncrona de las emociones básicas: un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años. *Psicología Educativa*, 28(1), 71 - 79. <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>
- Rodríguez-Macuna, L. M. (2015). *Desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y niñas de prejardín del jardín infantil de la UPTC* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1415>
- Shapiro, L. E. (2002). *La Salud Emocional De Los Niños*. EDAF.
- Sirota, R. (2010). De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. *Enfance & culture*, 19–38. <https://doi.org/10.3917/deps.octo.2010.01.0019>
- Troya, M. (2013). Teoría evolutiva de las emociones. *Revista Bonding*. Recuperado el 29/03/2022 de <http://bonding.es/teoria-evolutiva-las-emociones/>
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González-Barrón, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 772-780. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159261>
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>

Anexos

Anexo 1. Solicitud de participación en el CDI Casita Utepitos

17 de marzo 2022, Pereira, Risaralda
Universidad Tecnológica de Pereira
Srs: CDI Casita Utepitos

Estimados Srs:

Como estudiantes de la **Maestría en Infancia** de la **Universidad Tecnológica de Pereira**, y dado nuestro interés investigativo de analizar cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños y niñas de 4 a 5 años (nivel de Jardín) que influyen en sus procesos de participación, queremos manifestarle la intención de realizar nuestra investigación en su institución.

Por esta razón, nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitarles su autorización para realizar nuestro estudio con los niños y niñas de nivel de Jardín del CDI Casita Utepitos. La participación consiste en 10 encuentros presenciales distribuidos de la siguiente manera: una observación no participante, una entrevista semiestructurada con cada niño(a), 7 encuentros experienciales con los participantes y un último encuentro para socializar los resultados por parte de las investigadoras. Es importante aclarar, que los padres de familia o cuidadores recibirán un consentimiento informado, que será explicado por las investigadoras, en el cual se explican riesgos, beneficios, garantías, procedimientos, confidencialidad (se adjunta copia). Este, será firmado por las familias y será devuelto a las investigadoras para dar inicio al proceso; además, los participantes serán informados del proyecto, estableciendo en conjunto un acuerdo de participación al interior del grupo. También se aclara que todos los materiales necesarios para el buen desarrollo de las actividades corren por cuenta de las investigadoras.

Si se otorga el permiso solicitado, las investigadoras iniciarán la intervención del trabajo de campo en el mes de marzo de 2022, en la jornada de la mañana, una o dos veces por semana con una duración de 1 o 2 horas por encuentro, estableciendo un horario en común acuerdo con la coordinadora.

Se garantiza total privacidad de los datos recolectados en el presente estudio, estos permanecerán absolutamente confidenciales y sólo serán utilizados para fines académicos; los nombres de los participantes serán asociados a un código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Ni su institución, ni los participantes individuales incurrirán en costos.

Agradecemos de antemano su valioso apoyo y colaboración.

Atentamente,

Nombre del investigador

Aprobado por:

CDI Casita Utepitos
Universidad Tecnológica De Pereira

Anexo 2. Consentimiento informado padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MADRES/PADRES

La voz de los niños y niñas en su conocimiento emocional

NOMBRE DEL NIÑO(A): _____ **EDAD:** _____

NOMBRE DEL REPRESENTANTE LEGAL: _____

INVESTIGADOR: Melissa Franco Correa y Erika Julieth Trujillo

Se les solicita participar en un estudio de investigación concerniente al conocimiento emocional de los niños y las niñas en sus procesos de participación

Procedimientos: si usted decide que su hijo(a) participe, se realizará inicialmente una observación al grupo jardín, luego, se le aplicará una entrevista semiestructurada individual, seguido a esto se realizarán 7 encuentros grupales, de los cuales en la última sesión los niños y niñas recibirán un pequeño compartir (bebida y comida), y a usted como padre o madre se le comunicará al finalizar el proceso, los resultados del mismo y una serie de orientaciones pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de la participación infantil en sus procesos emocionales.

Riesgos: el método de investigación no entraña riesgo potencial para usted o para su hijo(a). De acuerdo con la resolución 8443 de 1993 (art. 5) “el respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” y por lo tanto los de su hijo(a) son vitales en esta investigación. Si las investigadoras llegan a observar algún tipo de posibles dificultades, se le notificará a usted y se le presentará un informe escrito para buscar ayuda de especialistas (psicología o psiquiatría).

Beneficios: al terminar el análisis de los datos, usted como madre o padre de familia recibirá un documento escrito con conclusiones, sugerencias y/o estrategias (explicadas de manera verbal) sobre el conocimiento emocional desde la participación infantil, en el cual verán reflejados los resultados del estudio. Siendo una herramienta útil para aprender sobre cómo su hijo(a) reconoce sus emociones y se reconoce a sí mismo, brindándole una educación emocional que usted puede implementar en casa, basada en las habilidades y gustos que hayan expresado los niños y niñas.

Confidencialidad: Los datos de la observación, la entrevista y las grabaciones audiovisuales serán codificados por computadora protegida con clave de acceso y utilizados únicamente para su análisis. La información adicional se destruirá y su anonimato será total.

Costos: La participación en la prueba no generará ningún gasto, ni recibirán remuneración alguna por ella.

Derecho a negarse o a retirarse: por ser su participación totalmente voluntaria, ustedes tienen derecho a negar la participación, cambiar de opinión o retirarse después de haber iniciado.

Preguntas: si tienen preguntas, por favor siéntanse con toda confianza para plantearlas en cualquier momento del estudio. Si quiere formular una adicional en un momento posterior, puede localizar a las investigadoras principales en los siguientes correos electrónicos melissafrancoc@utp.edu.co o erika.trujillo@utp.edu.co.

Consentimiento: sus firmas abajo indican que aceptan voluntariamente participar en esta investigación y que han leído y entendido la información sobre esta actividad.

Aceptamos participar []

No aceptamos participar []

FIRMA REPRESENTANTE LEGAL

Cédula:

FIRMA NIÑO(A)

dd/mm/aaaa

FECHA

Anexo 3. Ficha de observación no participante

OBSERVACIÓN REALIZADA PARA LA TESIS DE MAESTRÍA EN INFANCIA UTP			
Nombre de las observadoras: Melissa Franco y Erika Trujillo		LUGAR: Centro de desarrollo infantil Casita Utepitos	
TEMA: EDUCACIÓN EMOCIONAL		NIVEL: Jardín	
FECHA: 24/03/2022	HORA DE INICIO: 10:10 am	HORA DE CIERRE: 11:45	DURACIÓN: 1 horas 35 minutos
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Identificar aspectos relacionados con el conocimiento emocional que permita complementar preguntas para la entrevista semiestructurada.			
Criterios o pautas generales	Actitudes, comportamientos, reacciones emocionales, impulsividad, relaciones interpersonales.		
Contexto de la observación	<p>Bienvenida La observación comienza en el momento de la bienvenida, la docente se encuentra sentada en la mesa con los niños y cantan canciones de saludo, revisan las tareas propuestas con anterioridad, a partir de la socialización con los cuadernos de los niños y niñas, dialogando alrededor de fichas de grafomotricidad, dibujos de colores y una fotografía familiar, UJ08 le dice a la profesora “mira mi casa como la pinte” la docente le responde “está muy bonita”, en ese momento interviene UJ12 diciéndole a la profe “ mire mi casita” a lo que UJ08 le dice “tu casa está muy fea” UJ12 ((frunce el ceño)). La profesora continúa haciendo preguntas ¿de qué color es? ¿cuántos patos hay? ¿dónde están las manzanas? y otras, todos los niños responden excepto Samuel, quien se aleja y no participa, se dispersa por todo el salón y se sale de la sala, la profesora lo busca integrar pero él no responde al llamado.</p> <p>Clase de música Seguidamente, pasan a la clase de música, la docente propone cantar la canción ¿quién está en mi ventana? ((Los niños tararean)). Los niños se sientan en el suelo y antes de sonar la música UJ12 afirma “Yo no soy su amiga, soy la amiga de ella, no la voy a escuchar”. ((empuja a UJ09 quien se cambia de puesto)). En otro momento, juegan con sus compañeros, UJ08 le pega un puño a UJ12. La profesora solicita darle la mano a un compañero para conformar un círculo, UJ08 le quita las manos a una compañera y dice “UJ05 que así no” Cantan la canción tres pececitos, la cual indica en una parte enojo, a petición de la docente los niños expresan enojo, frunciendo el ceño, miran feo, emiten sonido de gruñido. Al volver a la ubicación inicial en el suelo, UJ08 dice “UJ05 parese” ((le pega, la empuja para que se haga en otro lado)).</p>		

	<p>La docente realiza el ejercicio de adivinar instrumentos musicales. A medida que van respondiendo, los niños se alegran cuando la profesora los felicita: “punto para UJ12 y UJ09” ((sonríen)).</p> <p>Seguidamente la docente entrega un tambor para usarlo por turnos y todos querían tocar ese instrumento. En ese momento UJ03 dice: “Hay que compartir”</p> <p>UJ11 y UJ02 se abrazan.</p> <p>Salida al parque</p> <p>Después de la clase la docente les propone hacer un trencito para salir de forma ordenada al parque ((todos se muestran alegres)), cada uno se dirige al juego que más le gusta UJ02: “Ella no me quiere compartir el columpio” UJ12 solicita a UJ08 balancear el columpio rápidamente, luego dice: “Me da miedo la altura” ((quiere llorar)).</p> <p>La docente dice a los niños que se pueden deslizar pero sentados, UJ07 responde “no” ((no hace caso, se tira por el lisadero, encima se resbala UJ03 y se chocan)) UJ07 dice: “me pegó, me arañó, ” ((llora)) la Profesora le dice: ya no vas a jugar más ((el UJ07 le pega a la profe)) UJ07 llora y grita “MI PAPÁ:::” Los demás lo miran y dicen que es un bebé.</p> <p>Profesora: ¿Lo que hiciste estuvo bien? UJ07: Si. Profesora: Ya no vas a jugar UJ07: ((no hace caso))</p> <p>Profesora: ¿Por qué llora UJ07? Niños dicen “porque no lo dejan jugar y le pegó a la profe”.</p> <p>La profesora les advierte que ya queda poco tiempo para pasar al almuerzo, les dice: les quedan 2 minutos.</p> <p>Los niños arman el tren de regreso tranquilamente.</p> <p>Almuerzo: Se sientan todos juntos en dos mesas esperando que les sirvan sus platos.</p> <p>UJ07: No me voy a comer la ensalada. UJ03 por qué te deslizaste así? UJ07: porque sí. UJ03: la profe te regañó. UJ07: Mi papá me va a volver a regañar, se va a enojar otra vez.</p>
<p>Interpretación</p>	<p>Esta primera sesión de observación no participante es el primer acercamiento a la población de estudio y es un insumo para complementar las preguntas de la entrevista semi estructurada que se realizará como segunda intervención.</p> <p>A raíz de lo observado se pudo evidenciar algunos comportamientos y manifestaciones emocionales tanto verbales como gestuales que expresaron los niños y niñas en diferentes momentos de la jornada:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Manifestaron algunas conductas impulsivas como el hecho de pegar, empujar, gritar -Llorar cuando la docente los regaña -Reconocen cuando la profesora les llama la atención -Conocen el signo de silencio ((mano empuñada levantada))

	<ul style="list-style-type: none">-Se alegran cuando la profe los felicita “punto para UJ12”, sonrían-Buscan estar con sus “mejores amigos” y expresan no querer hacerse con alguien más (rechazo hacia el otro).-Egocentrismo, evitan compartir sus pertenencias.-La mayoría de los niños poseen un lenguaje verbal articulado y comprensible-Reconocen y expresan las normas de la clase, recuerdan a los otros cuando algo está mal, sin embargo, cuando ellos están inmersos en alguna situación evaden su cumplimiento.-Los niños se sienten a gusto en el espacio externo y abierto del CDI; este puede ser uno de los lugares donde se desarrollará la entrevista semiestructurada.-Se identificaron 3 niños (UJ07, UJ08, UJ12) que manifiestan con mayor intensidad sus emociones; con quienes se profundizará en algunas preguntas relacionadas con sus compañeros de sala, sus preferencias para compartir o jugar con algunos más que con otros ¿con quién te gusta jugar en el CDI? ¿cómo te sientes cuándo juegas con él/ella? ¿cómo te trata? ¿cómo lo tratas? ¿qué palabras te dice o le dices? ¿cómo te sientes?
--	--

Anexo 4. Entrevistas semiestructuradas

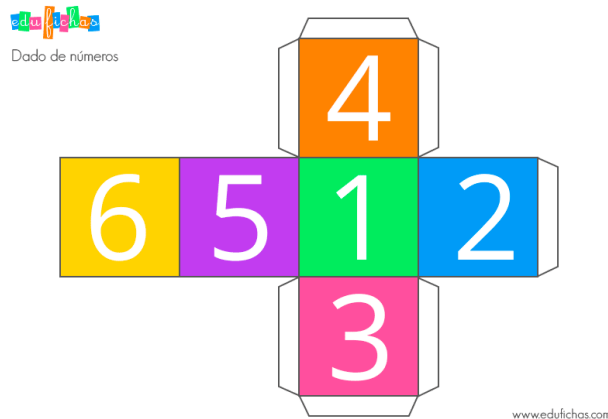
Acercamiento inicial. ¿Me conozco?

Para el desarrollo de dichas entrevistas, cada investigadora se ubica en un lugar fuera del aula (zona lúdica o zona verde), que sea cómodo y adecuado para reunirse de manera individual con cada participante, los niños y niñas se llaman en orden de lista; en ese espacio cada uno logra comunicarse libremente con las investigadoras y se allí se graba la conversación.

Cada entrevista tiene un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos, en las que se inicia con un diálogo sobre los juegos preferidos, canciones, televisión, amigos de los niños y las niñas con el ánimo de establecer con ellos confianza y de esta forma poder responder con tranquilidad la entrevista. Seguido de esto, se da paso al desarrollo de la entrevista a partir de dos juegos para hacer del momento algo más agradable, dinámico y evitar la fatiga por parte de los participantes al responder la totalidad de la entrevista. El primero es denominado el “*dado saltarín*” el cual contiene números asociados a preguntas, el primer paso del juego es lanzar el dado, allí se formula el interrogante que corresponde al número elegido y se motiva al niño a conversar frente a este.

Figura 2.

Dado saltarín



Nota. Dado de números. Tomado de: EduFichas, s. f. [Ilustración].

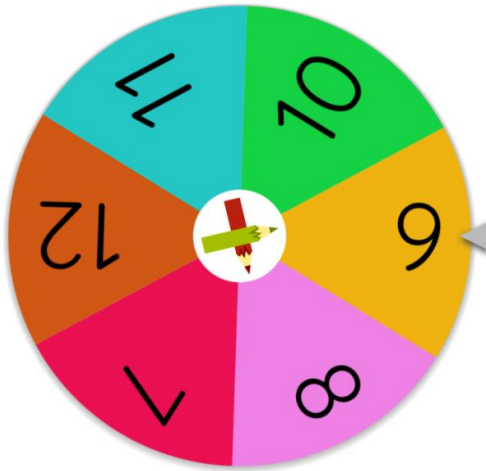
<https://www.edufichas.com/recortables/dados-recortables/>

En un segundo momento se ejecuta el juego denominado “*la ruleta preguntona*” que contiene las 6 preguntas restantes; las investigadoras continúan el juego haciendo girar la ruleta,

una vez se detiene, leen la pregunta que corresponde al número que allí se indica y la responden, cediendo el turno al niño para que replique la dinámica y de este modo dialogar alrededor de sus respuestas. El juego finaliza una vez se aborde la totalidad de las preguntas de la entrevista.

Figura 1.

Ruleta preguntona



Nota. Elaboración propia.

Ambos instrumentos son manipulados por los niños y niñas, y permiten resolver las preguntas de manera aleatoria, a través de dichos juegos se privilegia la comunicación, ayudándolos a conversar sobre sus ideas, mientras disfrutan de la dinámica. Una vez culminadas las entrevistas se agradece a los participantes y se finaliza el encuentro. Para el registro de la información se hace uso de grabación en audio y video para más adelante hacer la respectiva transcripción y análisis de datos de todo lo obtenido durante la intervención.

Entrevista semi estructurada para niños

1. ¿Qué te hace feliz?
2. ¿Con quién compartes tus alegrías?
3. ¿Qué haces tú cuándo estás alegre?, ¿qué te gusta hacer?, ¿cómo se pone tu cara, tu boca?, ¿con qué parte del cuerpo expresar la alegría? ¿Cuándo tu mamá o papá está alegre como te das cuenta?
4. ¿Qué hace tu familia cuando tú estás feliz/ o alegre?

5. ¿Qué te enoja?, si alguien te hace enojar ¿cómo reaccionas? ¿Qué haces?, ¿cómo te gustaría que te traten cuándo estás enojado?
6. ¿Qué hace tu familia cuando estás enojado?, ¿qué te dicen?, ¿te ayudan de alguna forma?, ¿te aconsejan?
7. ¿Qué te causa tristeza?, ¿qué sientes cuando estás triste?, ¿qué te gustaría que hicieran o que te dijeran cuando estás triste? (padres, profesoras o compañeros)
8. ¿Qué dicen o hacen tus padres cuándo lloras?, ¿te gusta llorar?, ¿por qué?,
9. ¿Qué hace tu familia cuando estás triste?, ¿qué te dicen?, ¿te ayudan de alguna forma?, ¿te aconsejan?
10. ¿Te gusta cómo eres?, ¿por qué te gusta?, ¿qué es lo que más te gusta de ti?, ¿qué cambiarías de ti mismo?, ¿hay algo de ti que no te guste?
11. ¿Los demás te han dicho algo que les molesta de ti?, ¿qué les dices?, ¿qué piensas al respecto?
12. ¿Crees que tus padres conocen todo de ti?, ¿qué no saben tus padres de ti?

Anexo 5. Ejecución de actividades

Objetivo: Analizar cuáles son las características del conocimiento emocional de los niños y niñas de nivel jardín del CDI Casita Utepitos de la ciudad de Pereira (Risaralda) en sus procesos de participación.

1. Viaje musical:

Duración estimada: 1 hora y 30 minutos

Materiales necesarios: Pliegos de papel bond, marcadores, crayolas, pinturas, pinceles, música instrumental grabada.

Forma de registro: Grabación audiovisual y diario de campo.

Descripción de la actividad: Para la ejecución de la actividad se disponen varios pliegos de papel bond ubicados en una pared en la zona del patio, rodeado de la naturaleza para crear un mural melódico de manera conjunta. Inicialmente se cuenta a los participantes la dinámica de la jornada, invitándolos a cerrar los ojos, a respirar profundamente y a centrar la atención en el aquí y el ahora. A medida que los niños y niñas se concentran, van plasmando sus sentires con diferentes

movimientos o trazos libres, empleando los materiales proporcionados por las investigadoras, siguiendo el resonar y ritmo de varias melodías que se reproducen y pausan en orden. Cuando finaliza cada melodía se invita a los niños y niñas a observar lo plasmado por cada uno y sus compañeros y a dialogar mediante preguntas formuladas a todo el grupo en general; estas son respondidas de manera voluntaria, animándolos a compartir sus ideas sin forzar al niño/a que no desee hacerlo, las preguntas son las siguientes: ¿qué emoción les produce esa melodía? ¿Qué te hace sentir esa emoción (según como la nombren)? ¿Qué te recuerda esa canción? ¿En qué otro momento han sentido dicha emoción? ¿En qué lugares y con qué personas han sentido esa emoción?, ¿Qué pasa en su cuerpo o rostro cuando sienten esa emoción? ¿Cómo actúan cuando están alegres, tristes o enojados? ¿Cómo dibujaste esa emoción que sentiste? ¿La quieres compartir? ¿Cómo lo describirías? y otras que surgen durante el diálogo. De esta manera se identifica si reconocen sus emociones y las formas de reaccionar ante ellas.

Durante todo el desarrollo de la actividad las investigadoras observan atentamente los comportamientos, gestos, actitudes y reacciones emocionales de los participantes, grabando y tomando registros en el diario de campo para su posterior análisis.

2. Simulación lúdica:

Duración estimada: 1 hora y 30 minutos

Materiales necesarios: Fichas, cubos, muñecas, lupas, hojas de block, cartulinas de colores, tijeras, marcadores, colores, crayolas, pinturas, pincel, colbón, baffle, audios descargados (trueno, lluvia, estruendo, bomba, llanto).

Descripción de la actividad: La siguiente actividad está compuesta por tres situaciones diferentes, las cuales se realizan en jornadas independientes, cada encuentro se graba en video y se registran datos importantes en el diario de campo.

Las investigadoras adecuan las condiciones del salón con objetos y materiales de mayor agrado para los niños/as, tales como fichas, cubos, muñecas, lupas y otros, e integran a los niños y niñas al espacio, de manera que interactúen con estos y con sus pares de manera libre. Durante el momento de juego, una de las investigadoras asume el rol de observadora ubicándose en un rincón del aula, tomando apuntes en el diario de campo y basándose en unos criterios de observación como

las reacciones que surjan al relacionarse con sus pares, sus emociones, gestos, acciones y palabras por parte de los participantes; la otra investigadora se involucra en el juego con los niños/as provocando de manera intencionada diversas situaciones que buscan desencadenar reacciones y emociones en los participantes; además la investigadora formula preguntas con el ánimo de fomentar la participación y comunicación de ideas:

Situación 1:

- **Investigadora 1:** inmersa en el juego con los niños/as, simula que se rompe un juguete con el que estaba muy feliz, al ver el juguete roto se pone muy triste, abraza la muñeca y llora. Expresa al grupo que era su muñeca favorita y quería seguir jugando con ella, manifestando que como ya no tiene la muñeca no jugará más, pasando a demostrar su enojo alejándose en un rincón del salón con gestos que así lo evidencian.
- **Investigadora 2:** interviene mediando la situación a través de preguntas orientadoras:

¿Qué emociones estará sintiendo ella? ¿Por qué creen que actuó de esa forma? ¿Cómo podemos ayudarle? ¿Cómo podemos calmar su llanto? ¿Qué sienten al verla llorar? ¿Alguna vez se han sentido así? ¿Alguien los ayuda? ¿Qué hacen cuando algo que quieren mucho se daña? ¿Cómo se sintieron cuando ella se puso a llorar? ¿Ustedes se enojarían si les pasara algo similar? ¿Cómo demuestran ustedes su enojo? ¿Qué hacen o qué les dicen sus padres cuando están enojados? ¿Cómo podríamos ayudarle para que se sienta mejor? y otras preguntas que puedan surgir durante la conversación.

Situación 2:

- Investigadora 1: solicita a la maestra encargada de la sala simular que es su cumpleaños, pero como nadie lo recuerda, se muestra triste y aburrida.
- La investigadora al notar lo ocurrido, formula preguntas a los niños/as: ¿Cómo creen que se siente la maestra? ¿Cómo se sienten ustedes cuando alguien se olvida de su cumpleaños? ¿Qué más les da tristeza? ¿Cómo la sienten? ¿Qué hacen cuando están tristes? ¿Qué los hace sentir mejor? ¿Comparten su tristeza con alguien? ¿A quién le cuentan? entre otras que surjan en el momento del diálogo. Después, en ese mismo espacio sin que la maestra se dé cuenta, la investigadora propone muy emocionada hacerle una sorpresa, ya que es un día especial para su maestra porque está de cumpleaños, para ello pide las opiniones de los niños/as. La idea es crear algo en el momento (tarjeta, dibujo, canción) que haga feliz a la docente y a ellos que fueron los encargados de la sorpresa. Posteriormente, se realizan

preguntas relacionadas con la actividad ¿Cómo creen que se sentirá la docente con ese detalle? ¿Cómo se sintieron elaborando el detalle? ¿Qué les gustaría que les dieran en su cumpleaños? ¿Cómo se sienten cuando cumplen años? ¿Con quién les gustaría estar en su cumpleaños? ¿En qué otro momento han sentido alegría? ¿En qué lugares y con qué personas han sentido esa emoción? ¿Cómo te sientes en el jardín/parque/casa? ¿Cómo te sientes cuándo juegas? ¿Qué juego o juguete te produce alegría? Después de realizar estas preguntas se entrega la sorpresa a la maestra y se observan las reacciones y expresiones de los infantes mientras se registra y graba en video.

Situación 3.

- Investigadora 1: ubica un bafle en una parte oculta del aula y reproduce en orden sonidos como el trueno, lluvia, estruendo, bomba y llanto. Esto se hace de improviso en un momento en el que los niños/as están en juego libre. Las investigadoras direccionan la atención del grupo hacia los sonidos, formulando preguntas generales, una vez que finalice cada sonido: ¿Qué escuchaste? ¿Qué te ocurre cuando truena/llueve/tiembla/escuchas un estruendo/llanto? ¿Qué sientes? ¿Qué haces? ¿Cómo podríamos calmarnos? ¿Cómo podemos ayudar a la profesora o al compañero que siente dicha emoción? Allí se escuchan las respuestas voluntarias de los participantes, asignando turnos individuales para hablar de manera ordenada. En caso de que se resalte una emoción particular se dialoga alrededor de ella, profundizando en el porqué.

3. Este soy yo:

Duración estimada: 1 hora y 30 minutos

Materiales necesarios: recortes de tela, bolas de icopor, colbón, tijeras, cartulinas de colores, papel seda, marcadores, crayolas, colores, palos de helado.

Descripción de la actividad: se propone la construcción de títeres con diversos materiales proporcionados por las investigadoras; con la finalidad de que cada uno elabore un personaje que los represente, incluyendo el de la investigadora. Se ubica el grupo en forma de círculo; en el centro se disponen materiales como recortes de cartulina, tela, papel seda, bolas de icopor, lana, colbón, marcadores, entre otros; una de las investigadoras orientan las instrucciones paso a paso, permitiendo a su vez a los niños/as, libertad para la elaboración del títere; mientras la otra

investigadora graba la actividad en video y toma nota en el diario de campo de aspectos que considere importantes para el estudio, en la medida en que se establecen espacios de diálogo y socialización con preguntas generales que orienten la creación de su títere y asignando el turno para que cada uno en orden exprese su respuesta, estas son:

- ¿Cuál es el color de tu piel? ¿Cuál es el color de tu cabello?
- ¿Cómo es la forma y el color de tus ojos?
- ¿Cuál es tu color favorito para vestir?
- ¿Alguien te ha dicho algo sobre tu aspecto físico o apariencia? ¿qué te dicen? ¿quién? ¿Qué opinas de lo que te dicen?
- ¿Escoges la ropa que te pones? ¿La escoge alguien por ti? ¿Por qué no la escoges tú?
- ¿Te gusta cómo eres? ¿Te gusta como se ve tu títere?
- ¿Cuál es la característica física o la parte que más te gusta de ti mismo? ¿Cómo es tu forma de ser o cómo eres? ¿te gusta ser así?
- ¿Cuál es tu parte del cuerpo favorita, por qué? y ¿cuál es la que menos le gusta? ¿Qué te hace sentir esta parte de tu cuerpo? ¿Qué piensas de ella? (en los dos casos, la que le gusta y la que no)
- ¿Qué es lo que sabes hacer mejor? ¿Para qué eres bueno? ¿Tienes algún talento o alguna actividad que hagas muy bien?
- ¿Cuáles son tus miedos?
- ¿Qué te gusta hacer cuando estás triste?
- ¿Qué te gusta hacer para divertirte?
- ¿Qué haces cuando tienes un problema? ¿Hay alguien que te pueda ayudar a resolverlo? ¿Cuándo lo resuelves solo(a)?
- ¿Dónde te sientes más seguro? ¿Con quién te sientes más seguro? ¿Qué piensas de esa persona? ¿Qué te hace sentir esa persona?
- ¿Te han dicho palabras hirientes o de burla? ¿Quién? ¿Cuáles? ¿Tienes algún sobrenombre? ¿te incomoda? ¿te gusta?

4. Juego de roles:

Duración estimada: 1 hora

Materiales necesarios: títeres, situaciones impresas.

Descripción de la actividad: En el desarrollo de la cuarta actividad, se continúa con un juego de roles, empleando el títere elaborado anteriormente. En primer lugar, se organiza a los participantes en la zona verde del CDI en forma circular y allí la investigadora que orientó la intervención anterior, abre el espacio para describir su personaje y motivar a los niños/as a continuar con las narraciones de manera voluntaria de modo que todos puedan participar, orientando el diálogo con preguntas: ¿Cómo es tu títere físicamente? ¿Cómo es la forma de ser de este títere? ¿Se parece a tu forma de ser? ¿Qué le gusta hacer? ¿Se parece a lo que a ti te gusta hacer? ¿Qué le disgusta? ¿Se parece a lo que a ti te disgusta? ¿Con quién le gusta estar y compartir? ¿Se parece a lo que te gusta a ti? ¿Dónde le gusta estar? ¿El títere se parece a ti? ¿En qué sí? ¿En qué no? ¿Qué te gustaría que tuviera el títere que tú no tienes? ¿Qué te gustaría que tuviera el títere que tú tienes? entre otras que surgen en la conversación, permitiendo a su vez que formulen sus propias preguntas hacia sus compañeros: ¿Qué le preguntarías al títere de tu amigo/a? o ¿qué quisieras saber sobre él o ella?

Posteriormente, la investigadora invita a los niños/as a organizarse en forma circular para asignar de manera individual una situación cotidiana que es expresada oralmente, ellos representan con su títere la emoción, opinión o reacción que expresaría si a él le sucediera tal situación. Para mayor comprensión, las investigadoras realizan la dramatización de una de las situaciones para más adelante ceder el turno a los participantes.

Por ejemplo:

- Dos de tus amigos están peleando ¿cómo te sientes? ¿Qué harías? ¿Les dirías algo?
- Te encuentras un perrito herido ¿Cómo te sientes? ¿Cómo crees que se siente el perrito? ¿Qué harías?
- Te quitan tus juguetes ¿Cómo te sientes? ¿Cómo reaccionas? ¿Qué te dicen tus papás cuando te sientes de esa manera?
- Isabel ha pasado toda la tarde en el parque con su papá, pero su mamá no pudo ir con ellos ¿Cómo crees que se siente Isabel? ¿Cómo te sientes tú cuando uno de tus papás no puede jugar contigo? ¿Expresas lo que estás sintiendo a tus papás? o ¿Qué haces?

- ¿Qué te pasa cuándo intentas armar una torre, pero no eres capaz? ¿Dejas de jugar? ¿Cómo te sientes? ¿Pides ayuda? ¿Cómo te ayudan? ¿Cómo te sientes si nadie te ayuda? ¿Qué haces?
- ¿Qué sentirías si se te pierde un balón en el patio de la casa del vecino/ o la persona que vive enseguida de tu casa, y él te ayuda a recuperarlo? ¿Qué pensarías de esa persona? ¿Qué le dirías? ¿Cómo te sientes si esa persona no te ayuda a recuperar el balón? ¿Qué le dices a esa persona? o ¿Qué haces?
- Tu tía te invita a comer pizza al terminar la escuela ¿cómo te sientes? ¿qué harías o qué le dirías? ¿cómo se pone tu cuerpo, tu cara?
- Tu papá te obliga a apagar la tv e irte a dormir. ¿cómo te sientes? ¿Qué haces? ¿Le dices algo a papá?
- Para el almuerzo tu mamá te obliga a comer brócoli sabiendo que no te gusta y te regaña si no lo haces ¿Cómo te sientes? ¿Qué haces? ¿Qué dices?
- Un compañero tuyo toma sin pedir prestados tus colores ¿Qué sientes? ¿Qué haces? ¿Qué le dices a esa persona?

5. Obra de títeres:

Duración estimada: 2 horas (20 minutos por cada grupo)

Materiales necesarios: Títeres.

Descripción de la actividad: En el siguiente encuentro se realiza una obra de títeres, haciendo uso de los personajes contruidos por cada uno de los participantes. Inicialmente las investigadoras narran con sus títeres una historia que involucra diversas emociones (alegría, enojo, tristeza) y durante el desarrollo de esta, se generan preguntas que permitan la participación, de modo que los niños/as puedan compartir sus opiniones, reacciones y emociones dramatizando a través de sus títeres lo que deseen expresar. Se distribuyen los niños/as por grupos de 2 o 3 integrantes, brindando turnos separados para que las investigadoras puedan generar la escena con la correspondiente historia, mientras se graba la actividad, para más adelante tomar nota de las opiniones, ideas, emociones desencadenadas y consignando situaciones de especial trascendencia.

Obra de títeres.: *Historia desencadenante*

PRIMERA PARTE DE LA HISTORIA:

Investigadora 1: El día domingo, Erika invitó a su hijo Gerónimo a jugar en el parque, Gerónimo estaba muy feliz porque ese es su plan favorito, le gusta montar en el columpio, tirarse por el resbaladero, saltar obstáculos y divertirse en todos los juegos.

¿A ustedes también les gusta ir al parque? ¿Cómo se sienten cuando juegan en el parque? ¿Cuál es el juego favorito cuando están en el parque? ¿prefieren jugar solos, o con amigos? ¿con quién van al parque? ¿Sus papás juegan con ustedes?

Se escuchan las respuestas de los integrantes del grupo. Continúa la historia.

Investigadora 1: Después de jugar solo por un rato, lo saluda su mejor amigo Martín

Títere Martín: Hola Gero, ¿jugamos juntos con mi balón?

Títere Gerónimo: Si Martín, lánzame el balón. (Los niños juegan durante varios minutos) la madre de Gerónimo le dice:

Títere Mamá: Gero, es hora de irnos a almorzar.

Títere Gerónimo: No quiero (se pone a llorar y sigue jugando con Martín, ignorando a su mamá)

Investigadora 1: Preguntas: ¿por qué creen que se puso a llorar? ¿cómo se estará sintiendo? ¿A ustedes les ha pasado? ¿Qué harían ustedes? ¿Qué creen que debería hacer la mamá de Gerónimo? ¿Cómo ayudarían a Gerónimo para que se sienta mejor?

Martín al ver a su amigo triste le da un abrazo y le regala su balón. Gero sonrío y decide irse con su madre tranquilamente.

Investigadora 1: Preguntas: ¿Cómo creen que se está sintiendo en este momento? ¿Fue buena idea regalarle el balón? ¿Qué hubiesen hecho ustedes para que no se fuera triste? ¿Qué piensan de lo que hizo Martín?

CONTINUACIÓN DE LA HISTORIA

Investigadora 1: Después de jugar en el parque Gerónimo y su mamá se fueron a almorzar a un lindo restaurante.

títere Gerónimo: yo quiero un helado muy grande de chocolate,

títere Mamá: No Gerónimo, debes comer la carne y la ensalada.

Investigadora 1: Gerónimo al ver esto se puso muy enojado y empezó a golpear la mesa, se tiró al suelo y le pegó a su madre. ¿Qué creen que hará la mamá de Gerónimo? ¿Qué les diría su mamá si hacen eso? ¿Estuvo bien su comportamiento? ¿Les ha pasado algo parecido? ¿Cómo reaccionarían? ¿Cómo se sentirían? ¿Cómo actúan ustedes cuando algo no les gusta? ¿Qué quisiera Gerónimo que le dijera o hiciera su mamá? ¿Cómo podríamos mejorar la actitud? ¿Si ustedes fueran la madre o el padre de Gerónimo que hubiesen hecho o dicho?

Se tienen en cuenta las respuestas que mencionan los niños/as para culminar la historia.

6. Reconociéndome:

Duración estimada: 1 hora y 30 minutos

Materiales necesarios: Fotografías de los participantes, videocámara.

Descripción de la actividad: En primer lugar, las investigadoras solicitan a los participantes que cierren sus ojos mientras los observan e identifican alguna prenda de vestir que lleven puesta, por ejemplo: blusa amarilla, buso negro con corazón, gorra, etc., con esto las investigadoras llaman a un niño/a por dicha prenda e indican que diga la frase “soy yo”; los demás compañeros escuchan atentos el sonido de su voz e identifican quién fue el participante que habló y dicen el nombre manteniendo los ojos cerrados, posteriormente abren los ojos y mencionan alguna cualidad/aspecto positivos o algo que les guste del integrante elegido (amable, tierno, amoroso, tranquilo) al recibir los comentarios de sus compañeros, se dialoga en torno a preguntas: ¿cómo te sentiste o qué piensas de lo que dijo tu compañero sobre ti? ¿Te gustó lo que dijo? ¿Qué piensas de lo que dijeron de ti? ¿Estás de acuerdo con lo que dijeron de ti? ¿Cómo eres tú? ¿Te gusta ser así? ¿Por qué crees que eres así? Se continua con otras rondas de juego, para asignar diferentes turnos, donde sean ellos quienes dirijan el juego, de modo que todos puedan intervenir.

En segundo lugar, se realiza una entrevista semiestructurada individual, a partir de una serie de fotografías de los participantes, donde se logren percibir diferentes emociones, lugares y fotos familiares; estas, fueron solicitadas con antelación a los padres de familia. Las investigadoras organizan un espacio dentro del CDI para llevar a cabo las conversaciones, asignando turnos para pasar a la sala destinada según el orden de lista, allí se encargan de organizar las fotografías en forma de un panel, en la parte superior de este, se coloca el nombre de cada participante. Adicionalmente, una de las investigadoras invita a cada niño/a observar sus fotografías con detenimiento y formula preguntas: ¿Cómo te estabas sintiendo en ese momento? ¿Qué recuerdas de ese día? ¿Qué estabas haciendo? ¿Te gustaba la ropa que llevabas puesta? ¿Quién eligió tu ropa? ¿Dónde estabas? ¿Quién te acompañaba? ¿Con quién prefieres estar? ¿Te gusta la foto, por qué?

Entre tanto, la otra investigadora graba cada entrevista y registra información que considere relevante en el diario de campo.

Anexo 6. Picnic de evocación

Duración estimada: 1 hora

Materiales necesarios: manteles, cojines, música, velas.

Descripción de la actividad: Este encuentro se hace a manera de picnic para permitir a los niños/as sentirse cómodos, tranquilos y fuera de su espacio cotidiano de modo que puedan expresarse y manifestar sobre lo vivido. Las investigadoras ambientan un lugar del CDI, con elementos como manteles, cojines, música, velas de aromas entre otros y solicitan un permiso para que puedan recibir un pequeño compartir (bebida y comida) para hacer el momento agradable y acogedor. Las investigadoras inician entablando una conversación con el grupo, haciendo un recorrido por todas las actividades que se realizaron para más adelante recurrir a una serie de preguntas basada en una entrevista semiestructurada retroalimentando así el proceso. Las preguntas están direccionadas a recordar lo vivenciado y a conocer sus percepciones sobre los encuentros realizados, respetando otras preguntas que surjan en el momento por las investigadoras o los niños/as, dándole mayor relevancia a la voz de ellos para que puedan sentirse libres de manifestar lo que deseen. Al finalizar se agradece la disposición en el desarrollo de cada una de las intervenciones y se procede con el compartir. Se graba el encuentro con la finalidad de obtener

mayor precisión en la información recolectada a través de la entrevista final, para su posterior transcripción y análisis.

La presente intervención con una duración estimada de 1 hora se convierte en la fuente final para recolectar la información y consolidar conclusiones o sugerencias que reúnen todo el proceso vivido en la sala de jardín.

Cierre de las intervenciones - Entrevista semiestructurada

- ¿Cómo se sintieron con las actividades que se desarrollaron?
- ¿Qué es lo que más recuerdan?
- ¿Cuáles fueron las actividades de mayor agrado y por qué?
- ¿Qué aprendieron?
- ¿Cómo fueron sus actitudes y comportamientos?
- ¿Cuál es la emoción que más resalta en ustedes?
- ¿Cómo les gustaría que los trataran cuando están enojados?
- ¿Cómo les gustaría que los trataran cuando están tristes/ felices?
- ¿Qué sesión te gustó más o que juego y cuál menos?