



**Experiencia de educación emocional en niños de 3 a 5 años en un colegio de la ciudad de Medellín**

Mariana Bustamante Gómez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicóloga

Asesor

Hiader Jaime López Parra, Magíster (MSc) en Psicología

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Psicología  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

<b>Cita</b>	(Bustamante Gómez, 2018)
<b>Referencia</b>	Bustamante Gómez, M. (2018). <i>Experiencia de educación emocional en niños de 3 a 5 años en un colegio de la ciudad de Medellín</i> [Trabajo de grado profesional].
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Réspedes

**Decano/Director:** John Mario Muñoz Lopera

**Jefe departamento:** Alberto Ferrer Botero

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A mi hija Avril que sueña con estudiar “Cuando sea grande” en la Universidad de Antioquia y que sin proponérselo llegó a mi vida para ser inspiración y aliento en este camino.

### **Agradecimientos**

A mi madre por su apoyo para culminar este ciclo. A todos y cada uno de mis docentes que con sus palabras y conocimientos me guiaron y formaron integralmente. A mi familia, amigos y todos quienes de una u otra fuera contribuyeron para hacer posible este sueño. Eternamente a mi Alma Mater, por transformar mi ser por completo.

---

## Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Introducción .....	9
1 Planteamiento del problema.....	10
1.1 Antecedentes.....	11
2 Justificación.....	14
3 Objetivos .....	15
3.1 Objetivo general .....	15
3.2 Objetivos específicos .....	15
5 Marco teórico .....	16
5.1 Las emociones .....	16
5.2 ¿Cuáles son los elementos que componen las emociones?.....	16
5.3 ¿Qué funciones tienen? .....	17
5.4 ¿Cómo se clasifican?.....	17
5.5 Inteligencia emocional .....	18
5.6 Competencia emocional.....	20
5.7 Educación emocional .....	20
6 Metodología .....	22
6.1 Técnicas y métodos de recolección de información .....	23
7 Resultados .....	24
7.1 Exploración del reconocimiento de las emociones básicas de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Medellín.....	24
7.2 Implementación de estrategias psicoeducativas para reconocer estados emocionales en sí mismos y otros.....	27

---

7.3 Entrenamiento en herramientas de autorregulación y gestión emocional en los niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín. ....	37
8 Discusión.....	47
8.1 Exploración del reconocimiento de las emociones básicas de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Medellín. ....	47
8.2 Implementación de estrategias psicoeducativas para reconocer estados emocionales en sí mismos y otros.....	47
8.3 Entrenamiento en herramientas de autorregulación y gestión emocional en los niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín. ....	48
9 Conclusiones .....	50
10 Recomendaciones .....	51
Referencias.....	52

---

### Lista de tablas

Tabla 1. Participantes de la experiencia “¿Qué son las emociones?” .....	24
Tabla 2. Participantes de la experiencia “¿Qué son las emociones?” .....	26
Tabla 3. Participantes de la experiencia “Carrusel de las emociones” .....	26
Tabla 4. Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: El asco y la calma” .....	28
Tabla 5. Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: La ira y la tristeza” .....	30
Tabla 6. Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: El miedo y la alegría” .....	33
Tabla 7. Participantes de la experiencia “Arte y emociones” .....	35
Tabla 8. Participantes de la actividad “Reconociendo emociones en mi familia” .....	36
Tabla 9. Participantes de la actividad “Creación de nuestro emocionómetro” .....	37
Tabla 10. Participantes del taller “Gestionando mis emociones” .....	39
Tabla 11. Participantes de la actividad “Gestionando mis emociones: Técnica del globo” .....	40
Tabla 12. Participantes de la actividad “Gestionando mis emociones: Técnica de relajación muscular progresiva” .....	42
Tabla 13. Participantes de la actividad “Emociones, todas son útiles” .....	43
Tabla 14. Participantes de la actividad “Emociones: Todas son útiles” .....	44
Tabla 15. Participantes de la actividad “Personificando una emoción” .....	45

## Resumen

El presente proyecto de grado “Una experiencia de educación emocional en niños de 3 a 5 años en un colegio de la ciudad de Medellín” tiene como punto de partida la necesidad de implementar en los contextos educativos del país el tema de la educación emocional desde un enfoque guiado por estrategias pedagógicas como el arte, el juego y la literatura. Además, bajo un enfoque cualitativo se plantea como objetivo implementar diversas actividades y estrategias pedagógicas que permitan fomentar y estimular en los niños y niñas el conocimiento y la gestión de sus propias emociones, dando como resultado una mayor apropiación del conocimiento sobre sus emociones primarias y la interiorización de herramientas de gestión emocional para su autorregulación.

*Palabras clave:* educación emocional, estrategias pedagógicas, gestión emocional, lúdica, arte, juego, reconocimiento emocional, emociones.

### **Abstract**

The present project "An emotional education experience in children from 3 to 5 years in a school in the city of Medellin" has as its starting point the need to implement in the educational contexts of the country the theme of emotional education from an approach guided by pedagogical strategies such as art, play and literature. In addition, under a qualitative approach, the aim is to implement various pedagogical activities and strategies to encourage and stimulate children's knowledge and management of their own emotions, resulting in a greater appropriation of knowledge about their primary emotions and the internalization of emotional management tools for their self-regulation

*Keywords:* emotional education, pedagogical strategies, emotional management, playful, art, game, emotional recognition, emotions

## **Introducción**

El ser humano está compuesto por una suma de características físicas, cognitivas y emocionales que en su mayoría son bastantes complejas y multifuncionales. Estas características han sido objeto de estudio y disertaciones en diversas ramas del saber, sobre todo en las que se circunscriben a las ciencias del comportamiento o a las ciencias sociales y humanas.

Dentro de estas características ampliamente conocidas, se encuentran las emociones, desde sus niveles más primarios, hasta las ahora nombradas emociones políticas (Nussbaum, 2014) que se presentan cómo más complejas y requieren un mayor nivel madurativo en el ciclo del desarrollo humano. Así pues, con el conocimiento que se ha ido construyendo hasta hoy, se sabe que toda la vida humana se encuentra atravesada por un componente emocional inherente a sí mismo, el cual tiene una gran influencia en la construcción de su personalidad (Baquero, 2017) y un papel determinante en la interacción social, la construcción de vínculos afectivos y los patrones de relacionamiento.

De modo que, las emociones tal como lo plantea (López, 2005) intervienen en la mayoría de procesos evolutivos que atraviesa el ser humano y en diversas esferas de su vida, tales como la comunicación, el conocimiento social, el procesamiento de la información, los vínculos de apego, el desarrollo moral, y la toma de decisiones en la vida cotidiana.

## 1 Planteamiento del problema

Así pues, las emociones básicas son las primeras que afloran en la vida del ser humano, representando no sólo los procesos de maduración cerebral y cognitiva, sino entrando a poner en escena la expresividad propia de cada sujeto y mediando la interacción social con pares y adultos. De modo que, las emociones entran en juego como medio para manifestar los deseos propios, displicencias y preferencias de manera natural y espontánea en la vida de cada niño o niña, sin tener que haber pasado por un aprendizaje previo para hacerlo. No obstante, dichas emociones, emergen en los primeros años de vida sin que los sujetos sean conscientes de cada una, de sus funciones, sus nombres o sensaciones específicas, por lo cual, las primeras pinceladas de nuestras emociones suelen, en esencia, ser instintivas y desconocer el porqué de las mismas.

En efecto, dichas emociones surgen -dependiendo del temperamento de cada niño o niña- con toda su intensidad y empiezan, aún sin que el sujeto se lo haya propuesto, a cumplir funciones determinantes en los primeros momentos de inserción al mundo social. Es por esto, que en estos primeros años no existe ningún tipo de autorregulación respecto a ellas, y esto, puede resultar en desbordamientos emocionales que producen malestar no sólo en quien las siente, sino también en quienes se encuentran alrededor. Además, dichos desbordamientos pueden llegar a precipitar en los diversos entornos en los que se desenvuelve el niño o niña, retos o problemas a nivel de convivencia escolar y convivencia al interior del hogar, así como problemas a nivel conductual y vincular con sus diferentes cuidadores.

No obstante, a pesar de que este componente emocional y su expresividad se manifiestan con mayor intensidad en la primera infancia, en estadios posteriores como la adolescencia y la adultez, tal como lo plantea Fals Borda (2009) el ser humano sigue siendo un ser sentipensante, que se encuentra atravesado en todo momento de su vida, por diversos sentires y emociones. Sin embargo, se esperaría que, en la adultez, las personas pudiesen lograr una gestión exitosa de sus emociones, que permita su expresividad adecuada y respetuosa con sí mismos y los demás, y que a su vez les posibilite la autorregulación y le contención a los otros cuando sea necesario. Empero, enunciar la autorregulación emocional en el contexto Colombiano y latinoamericano sigue pareciendo una utopía, pues la falta de acceso a la educación emocional a lo largo de la vida y los

diversos factores estresores a los que constantemente se someten los colombianos, producen patrones conductuales violentos, agresivos y desbordados, que suelen manifestarse a nivel individual, pero indiscutiblemente desde lo colectivo también son generadores de malestar y tensión. Por tal motivo, en este contexto una educación emocional temprana que contenga una mediación adulta eficaz, contenedora y que entrene en herramientas de autorregulación y autoconocimiento, se posiciona como una clave para estructurar una sociedad con personas más pacíficas, con un mayor repertorio de habilidades para la vida y una mayor autogestión de sus sentires.

Es por esto, que resulta menester que, desde los diferentes escenarios de la vida y formas de organización social, como el hogar, la escuela, las comunidades, se generen programas y proyectos encaminados a la educación emocional, sobretodo en aquellas etapas de la vida donde el cerebro tiene una gran plasticidad para el aprendizaje y se instauran las primeras creencias, repertorios conductuales y demás, como lo es la primera infancia. Es allí donde la presente investigación quiere apostar, a acompañar a los niños y niñas entre 3 y 5 años de edad al reconocimiento y regulación de sus emociones primarias. ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden implementar para fortalecer la educación emocional en las niñas y niños entre 3 a 5 años de un colegio de Medellín?

## **1.1 Antecedentes**

Debido a lo nombrado anteriormente son diversos los estudios que se han interesado en ahondar un poco más en el tema, realizando investigaciones sobre las diversas formas de manifestación, regulación y reconocimiento emocional en la primera infancia. Dichos estudios pueden encontrarse no sólo a nivel interno en Colombia, sino en diversas partes de Latinoamérica y el mundo. Como es el caso de la tesis realizada por Muslera (2016) en Uruguay, en la cual hace un análisis del estado del arte acerca de la educación emocional en niños de 3 a 6 años, allí, se resalta en gran medida la importancia de las diversas estrategias terapéuticas o pedagógicas que pueden ser usadas como medio para que los y las niñas aprendan a regular y reconocer sus estados de ánimo.

De igual forma, Lamas (2013) en Argentina, realiza un análisis acerca de un programa de

---

educación emocional implementado en algunos colegios de dicho país que están en condiciones de vulnerabilidad tanto a nivel social como económico. Allí, se encuentra con la evidencia de que estimular en los y las niñas la gestión adecuada de sus emociones y la estimulación de las emociones positivas, fomenta en ellos/ellas el desarrollo de algunas habilidades para la vida, como la capacidad para resolver conflictos y un mejor desempeño a nivel escolar y conductual. Así pues, en vista de los resultados obtenidos, (Lamas, 2013) hace hincapié en la urgencia de implementar el componente de educación emocional, como parte de la malla curricular en los ambientes de aprendizaje escolares.

Con hallazgos similares, en la ciudad de Fairfax, Virginia en Estados Unidos (Dehnam, 2011) definen de manera concreta una tríada que interactúa constantemente con la educación emocional en primera infancia, dentro de la cual se encuentra: la influencia de las figuras parentales o los cuidadores del niño o niña, el entorno escolar y el nivel de éxito o fracaso en la regulación emocional que el niño o niña tiene al resolver las contingencias de su día a día en los diferentes entornos en los cuales se habita. Las conclusiones de esta investigación, sugieren que, si esta triada acompaña al niño o niña de manera adecuada y temprana, su nivel de competencia emocional le permitirá tener un mejor ajuste al mundo social y al mundo preescolar.

Bajo la misma mirada (Tominey, 2017) en Estados Unidos realizaron un estudio de caso único a una profesora de preescolar, quien a través de diversos recursos y estrategias pedagógicas como lecturas cortas e historias relatadas por ella misma logra crear en su grupo cierto nivel de reconocimiento y regulación emocional, debido a que, se apoyaba en los personajes que aparecían en sus recursos literarios y narrativas, para ir tejiendo diálogo con los niños y niñas acerca de las emociones y las acciones generadas a partir de estas, la función que cumplían y si generan cierta sensación de bienestar o malestar en quien las sentía y en los demás. Igualmente (Paaavola, 2017) en este mismo país, hace una revisión del estado del arte acerca de la importancia de la educación emocional en la primera infancia, revisión que deja como resultado diversos factores que se derivan de una temprana y adecuada educación emocional en la infancia, tales como: Una mejor construcción de la autoimagen, menores problemas a nivel conductual, relaciones más sanas y profundas con adultos y con pares, un mayor desempeño a nivel escolar y un impacto positivo en la salud mental de los y las niñas que eran partícipes de este.

Por otra parte, en España (Ambrona, 2012) analizaron los resultados de la implementación de un programa de educación emocional corto en niños y niñas de primero -es decir, entre los 6 y los 7 años- en el cual, mediante un grupo control y un grupo experimental se contrastó la eficacia de la intervención, medida en el incremento del reconocimiento y comprensión tanto de las emociones simples como de las complejas en los diferentes niños y niñas. Allí, gracias a un seguimiento por parte de los investigadores, se halló que, a pesar de la brevedad de la intervención realizada, y luego de haber pasado un año desde su implementación, el grupo experimental seguía presentando puntuaciones mucho más altas que el grupo control, respecto a su gestión emocional y autoconocimiento.

Retornado a Latinoamérica (Leonardi, 2015) en Uruguay, nos trae otro proyecto de investigación en el cual se analiza en específico un programa de educación emocional implementado en un jardín infantil de dicho país. Allí, los hallazgos sugieren que la intervención temprana en los niños y niñas, mediante dicho programa, no sólo favorecía el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales durante el primer ciclo del desarrollo, sino que permitiría un desarrollo más íntegro, en el cual la conciencia yoica, el autoconocimiento y la inserción efectiva al grupo de pares y el mundo social y sus dinámicas podrían afianzarse de manera más sólida.

En síntesis, son prolíficos los trabajos e investigaciones tanto experimentales como del estado del arte que han girado alrededor de la educación emocional en niños y niñas, y más concretamente en la primera infancia. Dejando en evidencia que ha sido un tema de interés y una tendencia investigativa en diversas partes del mundo, que ha permitido dejar en evidencia las necesidades educativas que existen respecto a la competencia emocional en los primeros momentos del ciclo vital humano.

## 2 Justificación

Lo que se ha enunciado y analizado anteriormente esboza ya una necesidad investigativa en el contexto Colombiano, debido a que aún existen grandes vacíos en el área educativa respecto al componente de educación emocional, tanto desde las mallas curriculares, como en la misma formación del personal docente. Igualmente, a pesar de que a cargo de los psicorrientadores de los colegios ocurren diversas campañas acerca de este tema, no es suficiente para generar un impacto y aprendizaje real en las comunidades educativas, por lo que, se hace menester, seguir implementando estrategias al interior de los contextos educativos, que permitan poner en escena la importancia de dichos programas y su adecuada gestión.

Es por esta razón que este proyecto se propone fomentar en los y las niñas el reconocimiento y gestión de sus emociones primarias, pues es desde la primera infancia, donde el tema puede empezar a ahondar con el fin de promover un desarrollo mucho más integral de cada niño y niña, que les permita adquirir unas herramientas de autogestión emocional mucho más útiles para su vida tanto en la infancia como en los demás momentos evolutivos por los cuales atraviesa el ser humano.

Del mismo modo, surge como una necesidad imperante en la escuela empezar a educar a los niños y niñas más que en contenido en habilidades para la vida, que les posibilite tener unos vínculos inter e intrapersonales mucho más saludables no solo a nivel personal, sino a nivel laboral y comunitario. Una de estas habilidades para la vida es la gestión emocional, pues a lo largo de toda la vida el ser humano estará expuesto a diversos estímulos que de forma directa o indirecta generaran cambios a nivel emocional y anímico que gestionados de una manera errónea pudieran desencadenar problemas en la salud mental, a nivel conductual, interpersonal, entre otros.

Adicional a esto en la primera infancia surge infinitud de situaciones que detonan en los niños y las niñas sentires que desearían expresar, pero no conocen las formas adecuadas para hacerlo o simplemente no lo comprende, por lo que, proporcionarles herramientas que les permitan identificar aquello que sienten, darle un lugar y una forma de expresión cobra mucho sentido en el ámbito educativo en articulación con la psicología y se convierte en el propósito fundamental de este trabajo.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Fortalecer las competencias emocionales de los niños y niñas de un colegio de Medellín en pro de favorecer su bienestar emocional y desarrollo integral a nivel individual y social.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Explorar junto a los y las niñas el reconocimiento de las emociones primarias.
- Potenciar la habilidad de reconocer estados emocionales en pares, mentores y personas con las que interactúa.
- Fomentar la capacidad de autorregulación emocional y el control de impulsos por medio de técnicas de relajación y atención plena.

## 5 Marco teórico

Con base al recorrido hecho por los diversos antecedentes hallados en el apartado anterior, se hace menester enunciar y desarrollar algunos conceptos claves para la comprensión más detallada y clara del presente proyecto investigativo.

### 5.1 Las emociones

Aunque los primeros estudios sobre las emociones datan desde la teoría Darwiniana, hoy por hoy, no existe un único concepto acerca de las emociones, pues en el curso de su estudio, ha habido tantos conceptos como emociones, razón por la que se acogerán algunas de las definiciones más significativas para el proyecto en cuestión tratando de rescatar diferencias y similitudes en los diferentes autores y elementos clave a la hora de entenderlas.

Así pues, una emoción es un cambio físico, adaptativo, que involucra múltiples sistemas fisiológicos (componentes, neuronales y somáticos), en respuesta a la evaluación de acontecimientos internos y externos (Baptista, 2009). Sin embargo, las emociones no son solamente cambios fisiológicos o programas genéticamente determinados, sino que, como proceso adaptativo que son, tienen una alta plasticidad, capacidad para evolucionar, desarrollarse, madurar y cambiar en función a la experiencia personal y social por demanda del entorno. (Fernández-Abascal, 1999).

En suma, una emoción es una experiencia multidimensional, que pone en marcha una cantidad de recursos psicológicos, como la atención, la memoria, el pensamiento, la comunicación verbal y no verbal (Chóliz, 2005; Fernández-Abascal, 2010).

### 5.2 ¿Cuáles son los elementos que componen las emociones?

*Neurofisiológico:* Este componente se manifiesta mediante respuestas del sistema nervioso autónomo, eso es, involuntarias, tales como son la respiración, la sudoración, cambios en los neurotransmisores, etc.

*Conductual:* Esta es la cara observable de las emociones, dado que, hace referencia al

comportamiento del sujeto que está experimentando determinada emoción, como lo son las expresiones faciales, el tono de voz, el lenguaje no verbal, los movimientos del cuerpo, entre otros.

*Cognitivo:* Este aspecto hace referencia a la manera en la cual se valoran las experiencias y vivencias subjetivas, es decir, cognitivamente procesa la emoción, se le nombra o se le otorga un significante lingüístico y se clasifica.

Aunque sean diferentes, todos estos componentes se encuentran correlacionados. De modo que una emoción a nivel neurofisiológico, influye en el pensamiento o cognición y a su vez, determina ciertas vías de acción o conductas que se toman. En este sentido y acorde a lo planteado por Chóliz (2005) todas las emociones tienen alguna función para el ajuste personal y social, inclusive aquellas que nos son desagradables.

### **5.3 ¿Qué funciones tienen?**

*Adaptativa:* Busca que el organismo se adapte eficazmente a las diversas demandas y condiciones ambientales.

*Motivacional:* Debido a que las emociones preparan o predisponen al organismo para la acción, se convierten en un punto de partida para la motivación de un individuo a la hora de actuar.

*Informacional:* Dado que la expresión de las emociones informa a otros sobre las intenciones de cada individuo. Esta función informacional tiene dos dimensiones: Brindar información al propio sujeto y proporcionar información a otros individuos.

*Social:* Sirve para comunicar sobre el estado de ánimo de una persona a los demás, y a su vez, facilita la interacción social, la promoción de conductas prosociales y a la comunicación de los estados afectivos (Chóliz, 2005)

### **5.4 ¿Cómo se clasifican?**

Aunque hay tantos estudios sobre las emociones como clasificaciones, existen dos grandes formas de catalogarlas en las que diversos autores convergen.

*Emociones primarias y emociones secundarias:* Las primarias o también llamadas emociones básicas, hacen referencia a las emociones universales, las cuales emergen en los primeros momentos de la vida humana y son: la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira. Además, estas se caracterizan por predisponer el organismo para actuar y por una expresión facial muy distintiva

Por otra parte, las emociones secundarias o también denominadas sociales o morales, derivan de las emociones básicas, dado que son fruto de la socialización, y del desarrollo de las capacidades cognitivas. Algunas de las emociones secundarias más conocidas son: la culpa, la vergüenza, el orgullo, celos, entre otras. Además, las emociones secundarias no presentan rasgos faciales que las caractericen, ni tendencia particular a la acción. (Fernández-Abascal, 2010).

Una segunda clasificación de las emociones, mucho más actual y aprobada se basa en las repercusiones que tienen las diversas emociones sobre la salud de quien las vivencia, por lo cual, esta clasificación distingue dos grupos de emociones:

*Emociones positivas y emociones negativas:* Las positivas hacen referencia a aquellas que son favorables e incrementan la sensación de bienestar, alegría, la felicidad, el amor, etc. Mientras que las emociones negativas hacen referencia a aquellas que causan un efecto de malestar en el organismo, como: el miedo, la tristeza, la depresión, etc.

Tal como propone Fernández-Abascal (2009) tanto las emociones positivas y negativas desempeñan papeles imprescindibles y ninguna de ellas debe ser eliminada o minimizada, pues ambos grupos tienen una función adaptativa, en la relación del sujeto con el entorno, y al mismo tiempo son necesarias para responder adecuadamente a las demandas y necesidades de la cotidianidad.

## **5.5 Inteligencia emocional**

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Salovey, 1997)

El modelo de Salovey y Mayer sobre la inteligencia emocional, fue el pionero en el tema y cuenta con cuatro grandes habilidades básicas de la IE:

*Percibir y expresar emociones de forma precisa.* Esta habilidad hace referencia a la capacidad para percibir e identificar las expresiones emocionales tanto voluntarias como involuntarias, en pro de valorar y expresar adecuadamente los diversos estados emocionales.

*Usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva.* Debido a que las emociones influyen la cognición, priorizando ciertos pensamientos y centrando el foco de atención en la información más importante, el estado emocional que experimenta alguien, puede cambiar su perspectiva, desde el optimismo al pesimismo, etc., y a su vez, dar lugar a diversos puntos de vista, que faciliten o dificulten determinado afrontamiento.

*Comprender las emociones.* Según Bisquerra (2003-2007) citando a Salovey (1990) este punto hace referencia a comprender las emociones e interpretarlas de la forma más acertada posible, a la vez que se reconoce el paso de un estado emocional a otro.

*Regular las emociones para el crecimiento personal y emocional.* Este punto hace referencia a la capacidad de intentar moderar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin que haya necesariamente una represión de las mismas. Posterior a este modelo, en 1995, Daniel Goleman plantea la siguiente definición sobre la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (Goleman, 1995, p. 44).

Así pues, Daniel Goleman, propone un nuevo modelo, en el cual, dentro de las habilidades de la IE primero deberá estar el autoconocimiento del sujeto acerca de sus propias emociones, para posteriormente ir desarrollando otras habilidades que le permitan manejar mucho mejor sus emociones, y su motivación. Luego de esto, se espera que el sujeto esté en capacidad de desarrollar una empatía adecuada hacia los demás, y finalmente establezca unas relaciones con los otros de

forma asertiva.

## 5.6 Competencia emocional

Este es uno de los conceptos esenciales a la hora de plantear el proyecto, dado que son las competencias emocionales aquellas que se proponen potenciar y educar. Para esto, es necesario primero citar que es una competencia y para eso traigo a colación la siguiente cita “Concebimos una competencia como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, 2007, p. 23)

Así pues, las competencias emocionales se entienden como un tipo de competencias básicas para la vida intra e interpersonal, y que se configuran como esenciales para el desarrollo integral de la personalidad a la vez que son un elemento esencial para el desarrollo cognitivo y social de los seres humanos. Además, Bisquerra (2007) plantea los siguientes 5 puntos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Dentro de estos cinco puntos, hay uno que se hace menester para el presente proyecto, y la conciencia emocional, dado que, el reconocimiento de las propias emociones es el alfa y el omega de la competencia emocional. Sólo cuando se aprende a percibir las señales emocionales, a categorizarlas y aceptarlas tal y como son, es posible redirigirlas y canalizarlas adecuadamente sin dejarse arrastrar por ellas. Para Goleman (1996, p. 85) el conocimiento de uno mismo y de los propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional, la base que permite progresar. Es por esto que la toma de **conciencia emocional** constituye la habilidad emocional fundamental, el cimiento sobre el que se asientan otras habilidades y pilares emocionales.

## 5.7 Educación emocional

Aunque en la primera infancia son muchos los cambios en el ser humano, hay dos dimensiones que cumplen un papel fundamental en el desarrollo psicosocial del niño, la dimensión social y emocional. Es por esto que se hace esencial que en el ambiente escolar también esté presente la educación emocional, que busque dotar al niño de ciertas herramientas para aumentar

tanto su bienestar individual, como social en el aula.

Para esto, Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008) plantean que la enseñanza de habilidades emocionales y sociales, en el ámbito educativo, no está basada solamente en la mera instrucción verbal, sino en la práctica, el entrenamiento, y su perfeccionamiento. Por lo cual, lo que se busca finalmente es convertir las habilidades emocionales en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de los niños y niñas.

Así pues, existen unos ejes fundamentales en la educación emocional, definidos de manera concreta en esta cita

Los objetivos generales que plantea la educación emocional son: conocimiento de las propias emociones, identificar emociones de los demás, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad de desarrollar emociones positivas, de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, etc. (Bisquerra, 2013, p. 12).

En palabras más concretas, el aprendizaje integral, no sólo debe comprender lo cognitivo, sino que debe poner el foco también en las emociones, los sentimientos y la acción. La pedagogía actual debe tener como objetivos, además de la transmisión de conocimientos, el desarrollo de las competencias emocionales y sociales que permitan sentar las bases de un buen ajuste afectivo con el sí mismo y con su entorno.

## 6 Metodología

Desde esta perspectiva, entendemos que la realidad que se va a investigar es compleja, profunda y diversa, debido a que se encuentra determinada por múltiples factores internos y externos que inciden en ella, tanto a nivel subjetivo como social y colectivo. Es por esto, que se considera pertinente el enfoque cualitativo, entendiendo este como “la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable” (Cueto, 2020, citado por Taylor & Bogdan 1986).

Así pues, se propone realizar un estudio mucho más profundo, descriptivo y analítico de los resultados obtenidos a partir de las experiencias realizadas con los y las niñas, que pueda acercarse a una comprensión más amplia de sus acciones y la realidad subjetiva de cada uno en lo que respecta a su gestión y conocimiento emocional.

Este enfoque posibilita entonces, que la investigación tenga un acercamiento mucho más detallado y cercano a los diversos fenómenos a estudiar de las y los niños del colegio participante del proyecto, puesto que permite hacer una inmersión en los resultados y análisis de una manera más descriptiva y profunda. Adicional a esto, debido a que la presente investigación se propone implementar un proyecto de educación emocional en un grupo focal de niños y niñas entre 3 y 5 años, esta se plantea como un estudio proyectivo, que podría definirse como:

La investigación es proyectiva porque consiste en la elaboración de una propuesta, un plan o procedimiento..., como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, ya sea de una institución..., en un área particular del conocimiento, a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, de los procesos explicativos y de las tendencias futuras (Hurtado de Barrera, 2010, p. 567).

Adicionalmente a esto, la metodología usada para el presente estudio, se enmarca en la investigación-acción, debido a que esta es la que hace posible que se pueda llevar a cabo la intervención planteada. La investigación-acción podría definirse en la siguiente cita:

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada. (Restrepo, 2005, p. 159).

### **6.1 Técnicas y métodos de recolección de información**

Con el propósito de obtener la información suficiente para alcanzar los objetivos planteados, se seleccionaron algunas estrategias e instrumentos que se usarán en el trabajo investigativo.

La primera técnica es transversal a todo el estudio y se plantea como esencial para la recolección de información suficiente y acertada y es la técnica de la observación participante, que tal como la plantea Aguiar (2015) permite que el investigador sea un observador que no es un miembro del grupo, y que está interesado en participar como un medio para ejecutar una mejor observación y, de aquí, generar un entendimiento más completo de las actividades grupales.

Es por esto, que se reconoce el potencial dado en la observación participante como instrumento para la recolección de los datos, y se plantea como herramienta necesaria en toda la implementación del estudio. Adicionalmente a esta, se llevarán a cabo talleres lúdico-pedagógicos con el fin de poder abarcar los objetivos planteados y acercarse a la población infantil y a sus emociones de una manera más cercana y amena.

En efecto, el grupo poblacional al cual va dirigido el estudio son 22 niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín. El criterio de selección estuvo sujeto a la pertenencia a esta institución educativa y la información que logre ser recolectada será por medio de la observación participante e intervenciones en grupo, como los talleres, espacios literarios, espacios experienciales y demás. Posterior a esto, los datos que sean aquí recolectados, se analizarán desde el piso teórico planteado anteriormente y se realizará una interpretación descriptiva de las experiencias realizadas como parte de la intervención.

## 7 Resultados

Después de haber implementado los instrumentos de investigación planteados y las diversas técnicas, se presentan los resultados de la siguiente forma:

- 7.1 Exploración del reconocimiento de las emociones básicas de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Medellín.
- 7.2 Implementación de estrategias psicoeducativas para reconocer estados emocionales en sí mismos y otros.
- 7.3 Entrenamiento en herramientas de autorregulación y gestión emocional en los niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín.

### 7.1 Exploración del reconocimiento de las emociones básicas de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Medellín

Se implementaron con los niños y niñas 3 actividades intencionadas, para generar un primer acercamiento y reconocimiento a nivel general de las emociones primarias, tal como la ira, la tristeza, el miedo, el asco, la alegría y la calma. Dichas experiencias se describen a continuación:

**Tabla 1**  
*Participantes de la experiencia “¿Qué son las emociones?”*

Género	Número de participantes
Femenino	12
Masculino	9
Total:	21

En dicha experiencia se contó con la participación de 21 estudiantes y el objetivo era realizar un diagnóstico acerca del conocimiento de las emociones básicas y darle una apertura al proyecto.

---

Allí, la investigadora realizó un círculo con el grupo y dio inicio con unas preguntas detonadoras: ¿Cómo nos sentimos cuando peleamos con algún amigo, o cuando nos debemos despedir de nuestros papás? A lo cual los niños y niñas respondieron en su mayoría: Mal, triste, enojado. A partir de dichas respuestas, la investigadora les preguntó ¿Y cómo se llamará eso que sentimos? ¿Será que tiene una forma de nombrarse en común? Frente a esta pregunta, el grupo se quedó en silencio un momento, tal vez por la complejidad de la pregunta, pero luego de un momento, un niño y una niña alzaron la mano, y manifestaron que se llamaban emociones. Con esta respuesta, la investigadora siguió hilando la conversación y les preguntó: ¿Qué son las emociones y qué sabemos de ellas? Eso pareció ser confuso para algunos niños, debido a que no lograban comprender y relacionar sus sentires con la significativa emoción. Sin embargo, dos o tres niños, respondieron, con ejemplos “Cuando nos sentimos tristes” “Cuando nos sentimos mal”. Ante esto, se les devolvió otra pregunta ¿Y en qué situaciones nos sentimos así? y para dar respuesta a esta, el grupo en general se mostró más participativo y respondieron desde situaciones de su vida cotidiana, que además eran muy similares unas a las otras “Cuando mi mamá se va” “Cuando mi mamá me regaña” “Cuando no me dejan ver tv” “Cuando me arrebatan los juguetes”. Con estas respuestas dadas, se les invitó a que nombraran cuales emociones conocen y aproximadamente el 70% del grupo sólo nombraron la tristeza, el enojo y la felicidad, mientras que la minoría sobrante lograba enunciar, una más, el miedo. No obstante, cuando se les preguntó para qué servían dichas emociones, nuevamente el grupo quedó en silencio, y sólo en esta pregunta, no hubo ninguna participación.

En consecuencia, la investigadora retomó elementos ya mencionados y conversó de manera más instruccional y directa sobre las 6 emociones que se trabajarían en el proyecto: Asco, miedo, ira, tristeza, alegría y calma, su importancia para nuestro relacionamiento con los demás y la normalidad y necesidad de sentirlas.

**Tabla 2***Participantes de la experiencia “¿Qué son las emociones?”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	8
Total	20

En esta segunda experiencia se contó con 20 participantes y el objetivo era acercar a los niños y niñas al reconocimiento de sus emociones básicas por medio de la literatura infantil. En un primer momento se dio inicio a la experiencia saludando al grupo e invitándolos a recordar la conversación generada en la sesión anterior. Posterior a esto se les invitó a vivir un momento de exploración literaria acerca de las emociones. Allí, la investigadora les presentó el libro “Así es mi corazón” y se dio inicio a una lectura, mediada por las preguntas con el propósito de ir despertando su curiosidad y lograr mantener por más tiempo su atención conectada a la experiencia central. El grupo se mostró conectado y con un gran interés durante la lectura. Finalizado este espacio, se indagó a los niños y niñas sobre sus apreciaciones, y en su mayoría manifestaron haber disfrutado el libro, mientras que algunos no respondieron. Posterior a esto, la investigadora les preguntó acerca de sus apreciaciones y sobre aquellas emociones presentes en el cuento leído, a lo que mencionaron nuevamente aquellas emociones nombradas en el primer encuentro, pero dos niñas, también introdujeron en este reconocimiento el asco y la calma.

**Tabla 3***Participantes de la experiencia “Carrusel de las emociones”*

Género	No. de participantes
Femenino	10
Masculino	9
Total	19

En esta experiencia se contó con la participación de 19 niños y niñas y el objetivo era apropiarse mucho más del reconocimiento de las emociones básicas en cada uno y lograr representarlas de manera artística. La actividad se desarrolló de la siguiente manera:

Se presentó el libro “El monstruo de colores”, inicialmente se preguntó sobre quienes lo conocen, qué saben de él y si les es de su agrado. Posterior a esto, se inició la lectura, con todos los niños en círculo y la investigadora sobre una silla para que fuera posible que todo observarían las ilustraciones del libro.

La lectura inició con un nivel de atención alto en el grupo, las ilustraciones eran llamativas, y la asociación de cada emoción a un color diferente, les pareció divertida. Mostraron disfrute al ir participando y hablaron sobre cómo se sentía el monstruo. Sin embargo, pasada la mitad del libro, algunos se empiezan a dispersar, y el foco de atención se empezó a alternar con varias dinámicas del aula. Por lo cual fue necesario detenerse y volverlos a invitar a unirse a la lectura para darle continuidad. Una vez se terminó la lectura, se brindó el espacio a los chicos y chicas para que compartieran su opinión acerca del libro y se invitó a que crearan su propio monstruo de colores, con papel de dibujo y crayolas. Para esto, se ubicaron cada uno en mesas individuales y se le proporcionó el material necesario. Cada niño o niña pudo elegir los colores que deseaba y crearlo de manera libre. Este espacio se tomó algunos minutos y algunos niños lo resolvieron con más rapidez que otros. Finalmente, la investigadora y la mentora titular del grupo, pasaron por cada uno de los niños y niñas invitándolos a compartir su monstruo, allí, aproximadamente la mitad del grupo lo habían coloreado de varios colores (emociones mezcladas) y solo 3 lo dibujaron en calma, y 2 lo hicieron con el color del enojo.

## **7.2 Implementación de estrategias psicoeducativas para reconocer estados emocionales en sí mismos y otros.**

En este apartado se mostrarán los resultados de lo que fue la implementación de estrategias para el autoconocimiento emocional y el reconocimiento de emociones en otros. Para esto, se llevaron a cabo cinco experiencias descritas a continuación:

**Tabla 4***Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: El asco y la calma”*

Género	No. de participantes
Femenino	11
Masculino	9
Total	19

Esta experiencia se realizó con la participación del grupo completo, 21 niños y niñas en total. El objetivo de la experiencia estaba orientado a acercarlos de una manera experiencial a las emociones del asco y la calma, dejando que estas emociones atravesaran el cuerpo antes de dialogar directamente sobre ellas.

Antes de realizar la experiencia se preparó y se dispuso un espacio con varios recipientes llenos de diferentes texturas y elementos elegidos de forma intencional para generar la sensación de desagrado en los niños y niñas. Allí se dispuso un recipiente grande por estación, formando un recorrido de 5 estaciones en forma circular, con diferentes texturas (gelatina sin sabor, tierra, colbón, crema corporal y azúcar). Con todo en orden, la investigadora le dio apertura a la experiencia en el aula, invitándoles a recordar la lectura hecha en días anteriores, preguntándoles qué aprendieron sobre las emociones y que recordaban de las lecturas y las creaciones que habían realizado. Posteriormente, la investigadora les informó que se realizará una experiencia en la que explorarían diversas texturas a través de sus sentidos, sin dar muchos detalles para no predisponerlos a la actividad.

Así pues, acompañados por la investigadora y la mentora del grupo, se desplazaron todos hasta un espacio abierto del colegio, y se les mostró inicialmente como sería el recorrido, permitiéndoles observar las diversas texturas sin entrar en detalles sobre los elementos que las componen, incentivando así a que ellos mismos crearan hipótesis y especulaciones sobre su contenido. Una vez dadas las indicaciones de cómo se haría el recorrido, se dio inicio al mismo, con el grupo dividido en cuatro subgrupos. El primero de ellos inició el recorrido pasando por las

diferentes estaciones y metiendo los pies descalzos dentro de las texturas. Para algunos de los niños presentes fue algo complejo meter los pies por primera vez en la textura, se mostraban muy cautos, preguntando ¿Qué era? y denotaban desagrado en su expresión facial, por lo cual, casi siempre antes de introducir los pies en la textura esperaban un momento, observaban, preguntaban y en algunas ocasiones la investigadora, debía animarlos para ingresar en cada estación, enunciándoles frases que les suscitaban confianza “Yo estoy aquí” “Si te da mucho asco nos lavamos después” “No es nada que te vaya a hacer daño” “Puedes intentarlo con un solo pie”. De dicha manera, a pesar de que la mayoría de los niños sintió aversión -Lo cual era el objetivo de la experiencia- por las texturas presentadas, todos lograron hacer el recorrido completo, y una minoría, disfrutó mucho las sensaciones generadas, e incluso hicieron el recorrido dos veces.

Finalizado este recorrido, todos los niños fueron acompañados a higienizar sus pies y se reunieron en un espacio abierto del colegio. Allí, la investigadora, empezó con la pregunta ¿Cómo les fue con la experiencia? ¿Qué sintieron?, a lo que respondieron cosas como “Sentí mucho asco” “Fue asqueroso” “¿Qué era todo eso?” “Me gustó mucho”, entre otras, que dieron cuenta que el objetivo como tal de la experiencia se había cumplido, pues la sensación de asco y desagrado se había generado de manera natural ante los estímulos. Con estas respuestas, la investigadora recogió lo dicho para hablar sobre la emoción en cuestión y las funciones o utilidades que puede tener esta en nuestra vida cotidiana. Culminada esta reflexión, se invitó a los niños a pasar a una de las aulas del colegio, para proceder con la experiencia alusiva a la emoción de la calma (Previo a esto, se había ambientado el aula con incienso con aroma a lavanda, velas y música relajante).

Una vez ingresaron al salón, los niños, se mostraron expectantes, algunos mostraron asombro por la adecuación del lugar, el olor y la iluminación que había. La pregunta por dicha ambientación surgió inmediatamente y los niños se mostraron curiosos. La experiencia de la calma, inició invitándoles a que se acostaran en algún lugar del espacio y cerraran los ojos. Una vez cerraron los ojos, se realizó con ellos una experiencia de mindfulness, la cual fue una meditación guiada por la respiración consciente y pausada, y posteriormente por se usó una técnica de visualización, a través de una serie de instrucciones verbales, para que experimentaran diferentes sensaciones y situaciones en “La playa”.

Una vez realizado este momento, se les indicó a todos que podían realizarse un masaje en la parte del cuerpo que quisieran. Allí, la investigadora pasó por cada uno, repartiendo un poco de aceite corporal y cuando todos ya tenían en sus manos un poco de este, algunos sentados y otros acostados, se hicieron masajes mayormente en los brazos y en las piernas. En este momento del masaje, el grupo se observó bastante satisfecho y disfrutando la experiencia, incluso se generó interacción entre 2 niñas que se hicieron el masaje la una a la otra.

Dado por finalizado el masaje, se invitó a los niños a hacer la ronda para darle fin al momento y se les indagó sobre las sensaciones que este les dejó, a los cual respondieron: “Tranquilo” “relajado” “bueno”

**Tabla 5**

*Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: La ira y la tristeza”*

Género	No. de participantes
Femenino	8
Masculino	9
Total	17

Esta experiencia contó con la participación de 17 niños y niñas en total y el objetivo era vivenciar las emociones de la ira y la tristeza por medio de la literatura infantil, el arte y la posibilidad de expresión.

La investigadora le dio inicio a la actividad saludando al grupo y les invitó a participar de un momento literario. Posterior a esto, para propiciar un ambiente más cómodo y diferente al habitual, con ayuda de la mentora se trasladó el grupo a otra aula y allí, la investigadora les presentó el libro “Vaya Rabieta”, mostrando su portada y contraportada. Los y las niñas, se mostraron atentos y expectantes y se dio inicio a la lectura. La investigadora mientras leía el libro, iba cambiando constantemente las entonaciones de los personajes según lo que iba ocurriendo en el cuento. La lectura se hizo siempre mirando al grupo y con el libro abierto de cara a ellos, para que pudieran ir haciendo seguimiento de las imágenes. A medida que avanzaba la historia, la

investigadora iba mediando la interacción con la lectura, por medio de preguntas “¿Será que era un monstruo verdadero?” ¿Qué provocó ese grito? “A lo cual, algunos de los participantes, más específicamente algunas de las niñas, lograron responder haciendo una identificación del monstruo como una representación de la rabia, lo que aportó al grupo mayor claridad sobre aquello que iba pasando en la historia y permitió una comprensión más acertada.

Finalizada la lectura, la investigadora les proporcionó a los y las niñas un espacio, para que participaran y compartieran aquellas experiencias cotidianas en las que han sentido ese “monstruo” del que hablaban en Vaya rabieta. En ese espacio de conversación, la reflexión permitió ir hilando las intervenciones para hablar de la ira, sus formas de expresión, en qué momentos la sentimos y cuáles son sus consecuencias cuando no la controlamos.

Una vez finalizado este diálogo, se les repartió a todos los niños y niñas, una hoja en blanco y crayones del color de su preferencia, bajo la instrucción de representar o dibujar la ira de algún modo, de manera libre y creativa. La mayoría de los niños y niñas eligieron los colores “Rojo, naranja y morado”. Para cerrar se les dio un espacio para que pudieran crear allí sus representaciones, y se abrió nuevamente un círculo de la palabra, para que aquellos que quisieran, compartieran sus creaciones.

Posterior a esta experiencia, se recogieron sus dibujos y se dispuso el espacio con recursos audiovisuales para continuar con la experiencia de la tristeza. Allí, se les indicó a los niños que escucharían un libro llamado “Lágrimas bajo la cama”. Mientras el cuento era escuchado sin mediación de la investigadora, una de las niñas del grupo, quien se encontraba atravesando la separación de sus padres hace poco, se alejó del grupo y se hizo en un lugar más retirado al interior del salón, por lo que, la investigadora se acercó a ella y le preguntó ¿Por qué se alejó? a lo cual responde “Es que no me gustó ese cuento” La investigadora le indicó que no había ningún problema con esto y la acompañó mientras los demás niños y niñas se mostraban bastante conectados con la historia.

Al finalizar, muchos pidieron volver a poner el cuento, pero este no se repitió debido a la incomodidad generada en la niña ya mencionada. Se invitó nuevamente a la niña a unirse a la ronda y se abrió un espacio de conversación acerca del protagonista del cuento: Simón. Se les animó a participar por medio de preguntas como: “¿Por qué lloraba Simón? ¿Por qué decidió guardar sus

lágrimas en un bote? ¿Qué sucedió cuando todo el mundo se quedó sin lágrimas, Se podían entender?” Estas preguntas, generaron en los niños, respuestas como “Nadie sabía cuándo ayudar” “Nadie sabía que estaba triste” “Las personas se sintieron mal”, lo cual dio paso a la investigadora para abrir la reflexión, acerca de la emoción de la tristeza, sus manifestaciones y por qué es tan necesaria.

En dicha conversación en particular el grupo, se mostró bastante conectado con la experiencia y la investigadora los invitó a construir su propio pote de lágrimas. Para hacerlo, se les indicó que cada uno y cada una depositaría una lágrima en él (gota recortada en papel) contando alguna de las cosas que quizás los hiciera sentir tristeza. También se les especificó que este pote quedaría disponible en el aula por si les era más fácil expresar con él sus tristezas. Los y las niñas, se encargaron entonces de recortar las lágrimas y pegarlas al pote, haciendo apropiación de este elemento como parte del grupo, y al finalizar de crearlo, cada niño y niña compartió aquello que lo ponía triste a veces y depositó su lágrima en el pote.

Dicha parte de la experiencia fue muy interesante, debido a que permitió que los niños y niñas verbalizaran y nombraran situaciones y sentimientos que nunca habían sido compartidos en este espacio. Fue muy significativo que una de las niñas, la cual tenía una historia importante de abuso por parte de su progenitor y que generalmente era bastante reservada con esto, cuando echó su lágrima al pote de lágrimas manifestó “Sentirse mal cuando el papá le decía cochina”. Otra de ellas, quien atravesaba la separación dijo “Me pone triste extrañar a mi papá”, y en general, hubo un clima de seguridad y confianza que permitió a los niños expresar sus sentires y tristezas. La investigadora agradeció la confianza, y los escuchó a cada uno, para posteriormente, invitarlos a depositar su lágrima en el pote. Se dio fin a la intervención de ese día, dando gracias a los niños y niñas su participación activa, y se hizo un pequeño momento de meditación guiada, por medio de la respiración.

**Tabla 6***Participantes de la experiencia “Carrusel emocional: El miedo y la alegría”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	9
Total	21

En esta experiencia se contó con la participación del grupo completo, 21 estudiantes entre los 3 y los 5 años y el objetivo era generar en ellos la sensación de temor desde un ambiente controlado y desde la literatura infantil. Se dio inicio a la experiencia saludando al grupo y la investigadora los invitó a recordar un poco, que habían hecho en experiencias anteriores. Posteriormente, se les indicó que se deberían desplazarse a otro salón, en el cual la investigadora, con apoyo de las docentes, había dispuesto un espacio para intentar generar en ellos una respuesta de temor moderada. El lugar estaba ambientado con música de misterio y había pequeños montículos en las mesas y el piso con papel globo, para que se lo encontrarán en el camino. Las docentes estaban ubicadas en algunos lugares del salón con materiales estimulantes como plumas y cintas de tela, para rozarlos al pasar.

Se realizó el desplazamiento, y antes de entrar al aula con la ambientación, se le colocó a cada niño y niña un antifaz, pues la indicación era explorar a través de sus sentidos diferentes de la vista; esto, debido a que las luces del aula permanecieron encendidas todo el tiempo, en caso de que alguno sintiera mucho temor pudiera quitarse el antifaz y ver que no había nada que pudiera hacerle daño allí.

Los niños y niñas, fueron entrando guiados por la investigadora al aula, y en general, se mostraron cautelosos para interactuar con lo que había, sobretodo, por el hecho de llevar los ojos vendados. La instrucción de la investigadora, era dejarse el antifaz el mayor tiempo posible y desplazarse por el espacio, pero si se sentían mal, se lo podían retirar. Algunos de los niños se mostraron cautelosos, pero exploraron todo el espacio, mientras que otros, no permanecieron tanto

tiempo con el antifaz, ni se atrevieron a hacer la exploración, debido a que se mostraban más temerosos. Finalmente, se pausó el ejercicio y se les retiró a todos el antifaz, invitándolos a crear un círculo de la palabra donde pudieron expresar cómo se habían sentido. Algunas respuestas fueron “A mí no me gustó porque no podía ver” “A mí me dio miedo la música y cuando me tocaron con la plumita” “Yo me asusté cuando pisé el papel”. Dichas respuestas, permitieron a la investigadora abrir la reflexión sobre el miedo ¿Qué es? ¿Cuándo lo sentimos? ¿Nos sirve para algo? ¿Cómo lo sentimos? En esta reflexión, el grupo en general no se mostró tan abierto con esta emoción, debido a que cuando se hizo mención propiamente del miedo, algunos manifestaron que nunca sentían miedo o que nada los atemorizaba, mientras que una minoría, aceptaba sentir miedo ante algunas cosas o situaciones.

Posterior a esta primera experiencia del miedo, el grupo se desplazó nuevamente al aula, en donde la investigadora los invitó a vivenciar un momento de lectura. En este momento les presentó el libro “La ardilla miedosa” con el cual se hizo una lectura interactiva y mediada por las preguntas, con el fin de generar un poco más de apertura y participación en ellos, pues era una emoción que no generaba tanta apertura. Este libro tiene una clara invitación a la valentía y enfrentar los miedos, por lo cual, permitió generar una reflexión acerca de lo natural que es sentir temor, pero que aun así podemos ser valientes y enfrentarlo. La lectura permitió un espacio de mayor confianza y los niños y niñas se mostraron más participativos.

Una vez finalizada esta experiencia, realizó una pequeña experiencia de movimiento para alternar su atención con la canción “Yo soy elástico” y la investigadora les presentó el libro “Las emociones de Nacho”, el cual es un libro bastante explicativo y gráfico acerca de las emociones básicas, sus expresiones y situaciones que las evocan. Allí, fue leído el capítulo titulado “Alegría” y a medida que este se leía se les invitaba a participar y compartir aquello que, al igual que a Nacho, los hacía sentir bien y felices. En dicha lectura, los niños se mostraron atentos y activos, había una mayor activación motora en la mayoría e incluso se contaron espontáneamente pequeñas alegrías que tenían en común.

Luego de esto, se les dijo que había una sorpresa preparada para ellos y la investigadora los invitó a pasar a un espacio abierto del colegio, en el cual habían dispuestas bombas infladas, rondas infantiles y un stand de pinta caritas. Este ambiente generó en el grupo una elevación significativa

del ánimo, y en el resto de la experiencia, se mostraron bastante activos, jugaron y bailaron hasta que se dio fin a esta.

**Tabla 7**  
*Participantes de la experiencia “Arte y emociones”*

Género	No. de participantes
Femenino	11
Masculino	7
Total	18

Esta experiencia contó con la participación de 18 estudiantes y su objetivo era lograr hacer una apropiación del conocimiento emocional y representarlo a través de la creación artística. La investigadora dio inicio a la sesión, saludando al grupo con una canción e invitándolos a recordar todo el carrusel emocional que vivimos y lo aprendido en esos días. A lo cual, el grupo se mostró mucho más apropiado de lo aprendió y lograron evocar con mayor facilidad. Posterior a esto, se les propuso un reto en el cual tendrían que representar con materiales concretos, -como la plastilina, el vinilo, las crayolas, la lana- la emoción o emociones que más les gustaran o llamaran la atención, todo esto creando desde una manera libre y sin presión de tiempo.

Los materiales se dispusieron a la mitad del salón y cada uno se iba acercando para tomar aquello que le fuera útil. Los materiales más usados fueron la plastilina y los vinilos, dando como resultado algunas creaciones moldeadas, mientras que otras eran pintadas sobre hojas. En esta experiencia, a los niños y niñas se les vio conectados, disfrutaron del material y de la libertad de crear la representación de la emoción como ellos se sintieran a gusto. Algunos lo hicieron apresuradamente y en diez minutos ya tenían su producto creativo, mientras que otros, se tomaron más tiempo para hacerlo. A quienes terminaron primero se les indagó por la emoción que habían representado, el por qué la habían elegido y para qué servía esa emoción. Todos mostraron gran facilidad para expresar la emoción que habían creado, pero se les dificultó un poco más decir su utilidad la interacción con el mundo, por lo cual, la investigadora les presentó nuevamente

situaciones cercanas a su contexto para que ellos lo entendieran de una manera más cerca y clara. También, a quienes terminaban muy pronto, se les invitaba a crear otra emoción, a lo que generalmente accedían.

Finalmente, cuando todos terminaron sus creaciones, se les invitó a hacer un círculo de la palabra y a compartir su creación con los demás, el porqué de su elección por esa emoción o por varias y si recordaban cuál era la utilidad de dicha emoción. Frente a este compartir, aproximadamente la mitad del grupo respondió con mucha claridad ambas cuestiones, mientras que, a la otra mitad, le costó un poco más de trabajo evocar su utilidad. Respecto a esto muchos de los niños que habían respondido ágilmente ambas preguntas, ayudaron a sus compañeros a encontrar la respuesta, también la investigadora los animaba con preguntas y permitía que entre el mismo grupo construyeran las respuestas. Finalmente, como cierre de la experiencia, la investigadora les dejó el reto de observar el fin de semana en casa a su familia, mirar qué emociones identificaban en ellos y cómo las expresaban.

### **Tabla 8**

*Participantes de la actividad “Reconociendo emociones en mi familia”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	7
Total	19

En esta actividad se contó con la participación de 19 estudiantes y el objetivo era sensibilizarlos y acercarlos de una manera empática al reconocimiento de las emociones en su familia y su entorno cercano.

Se dio inicio a la experiencia saludando al grupo e invitándolos a recordar el reto que les fue asignado la semana anterior, a lo cual, una niña respondió de manera inmediata y afirmativa, por lo cual, la investigadora aprovechó para invitarla a contar su historia y ella contó lo siguiente

” Es que mi mamá, el fin de semana, se puso muy enojada porque yo no me quería dormir por la noche, y me di cuenta que estaba furiosa”

Se le agradeció a la niña por contar su experiencia reconociendo emociones en su familia, y se invitó a los demás a participar. En general, hubo un aproximado del 90% de participación, e incluso algunos participaron 2 veces. En este diálogo se identificó que el grupo ya contaba con un adecuado nivel de reconocimiento de la emocionalidad en los casos donde había enojo, tristeza o alegría, pues fueron las más mencionadas en los relatos.

Posterior a esto, se agradeció a todos por la participación y se les propuso escuchar el cuento “A veces mamá, tiene truenos en la cabeza”. El grupo en general se mostró muy atento ante el cuento y expresaron que les gustó, por lo cual, la investigadora aprovechó el momento para realizar un círculo de la palabra y los invitó a pensar en cuántas veces nuestra familia experimentaba todo tipo de emociones como las que se nombraban en el cuento como “truenos” “arcoíris” “sol” “nubes” al igual que nosotros, por lo cual, era importante tener en cuenta que no sólo los niños y niñas tenían emociones sino que todos los que los rodeaban también las sentían. También se les hizo énfasis en la importancia de reconocerlas para poder acompañar a los demás. Como todos querían repetir el cuento, se les reprodujo nuevamente y con esto se dio el cierre a la experiencia.

### **7.3 Entrenamiento en herramientas de autorregulación y gestión emocional en los niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín.**

**Tabla 9**

*Participantes de la actividad “Creación de nuestro emocionómetro”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	9
Total	21

Esta experiencia contó con la participación total del número de niños y niñas y su objetivo era crear una herramienta que permitiera a los niños y niñas generar una medición de la intensidad de las diversas emociones primarias que sentían en el día a día.

El desarrollo de la actividad se dio saludando a los niños y niñas e invitándolos a recordar aquello que se había trabajado acerca de las emociones hasta el momento, todo aquello que se había realizado y vivido al interior del proyecto. Para ayudar a evocar los aprendizajes, la investigadora les puso algunos ejemplos o preguntas. Posterior a esto, la investigadora les informó que se haría la lectura del libro “El emociómetro del inspector Drilo”, se les presentó el libro y leyó un sólo capítulo llamado “El emociómetro”, el cual sirvió de insumo para invitarlos a crear su propio emociómetro grupal.

Para la creación de este hubo desacuerdo porque aproximadamente la mitad del grupo deseaba un emociómetro en forma de corazón y la otra mitad en forma de serpiente, por lo cual, como forma de mediar la situación, se decidió hacer ambos. La investigadora con ayuda de la mentora les ayudó a todos a hacer las siluetas de cada emociómetro, pero los niños y niñas fueron los encargados de pintarlo. En general el grupo se mostró bastante conectado con la experiencia y comprendieron con facilidad que era un emociómetro. Una vez terminaron de pintarlo, la investigadora les explicó cómo usarlo y la intensidad o nivel de las emociones y les explicó que debido a que a algunos les cuesta más expresar sus emociones, este podía ser un recurso amable y cercano a todos que siempre iba a estar en el salón. Para ver si habían comprendido el uso adecuadamente, se invitó a que cada uno pasara al emociómetro y mostrara cómo se sentía ese día, a lo cual respondieron acertadamente y sólo a 3 niños se les tuvo que repetir la instrucción y la explicación. Ambos emociómetros quedaron pegados en las paredes del salón y a la altura de los y las niñas.

**Tabla 10**  
*Participantes del taller “Gestionando mis emociones”*

Género	No. de participantes
Femenino	10
Masculino	9
Total	19

En este taller se contó con la participación de 19 niños y niñas y el objetivo era acercar por medio del juego y la lúdica a los niños y niñas a diferentes alternativas de acción cuando se encuentran muy alterados a nivel emocional.

Se dio apertura al taller leyendo nuevamente uno de los primeros cuentos “El monstruo de colores” que se habían usado durante el desarrollo del proyecto. Esto se hizo con el propósito de hacer un nuevo diagnóstico del nivel de apropiación del conocimiento emocional existente en el grupo en comparación con la primera lectura. Ante esta relectura el grupo se mostró bastante asertivo respecto a cada emoción, fue muy significativo que lograron nombrarlas todas sin intervención de la investigadora y reconocerlas con mucha más facilidad y rapidez. Posterior a esta lectura, se les invitó a pensar en las emociones que sentían y que tanto o con qué intensidad las sentían, alguna de las preguntas hechas por la investigadora ¿Que tan enojado me siento cuando me molesto? ¿Mucho? ¿Poco? ¿Qué hacemos? ¿Está bien nuestra reacción? ¿Nos hace sentir mejor o peor? ¿Nos acerca o aleja a los demás? A lo cual, algunas de las respuestas más significativas fueron:

” Cuando me pongo muy enojada, a veces grito”

“Cuando siento mucha furia, una vez tiré un libro y mi mamá me regañó”

“Yo a veces me siento muy muy triste y lloro tanto”

“A veces estoy muy feliz y bailo mucho y me gusta jugar”

La conversación fue fluyendo en este sentido, y las respuestas variaron en función de la reacción acerca de la cual hablaban, pero en general, reconocieron con facilidad aquellas reacciones que no eran adecuadas o asertivas. Adicionalmente, la mayoría expresaron que realizar dichas acciones los hacían sentir siempre o más enojados o más tristes. Sólo unos 3 niños y niñas expresaron que esto los hacía sentir mejor. No obstante, frente a la pregunta ¿Nos acerca o nos aleja de los demás? La mayoría del grupo, dijo que generalmente sus reacciones de ira, hacían que las mamás se enojaran y los regañaran o que sus compañeros también se enojaran con ellos, pero ninguno de ellos respondió directamente con los términos de lejanía o cercanía y la respuesta giró sobretodo en torno a la ira.

Una vez se conversó un rato respecto a esto, se les propuso jugar un rato. Allí se les pegó en el tablero varias reacciones elegidas: respiración, conteo, relajación muscular y otras como pegarle a algo, tirarse al piso, pegarle a alguien, gritar, tirar las cosas. Con ayuda de la mentora, se les presentó una emoción y una situación, y se les invitó a elegir una forma de gestionar o reaccionar ante esa emoción. Al principio fue algo compleja la instrucción para algunos niños, pero luego de dos ejemplos lo entendieron con mayor facilidad y se les invitó a sentarse por mesas y jugar un rato con las fichas. Se les entregó fichas de las reacciones a cada equipo y la mentora y la investigadora iban pasando por cada equipo y les iban entregando una emoción y una situación, para que ellos jugaran autónomamente a elegir reacciones. En este juego se les dio aproximadamente 20 minutos y se les invitó a volver al círculo de la palabra, para cerrar el taller y escuchar si tenían alguna apreciación sobre lo realizado.

**Tabla 11**

*Participantes de la actividad “Gestionando mis emociones: Técnica del globo”*

Género	No. de participantes
Femenino	10
Masculino	8
Total:	18

En esta experiencia se contó con la participación y de 18 niños y niñas en total, el objetivo era acercar a los niños y niñas a una técnica de respiración consciente por medio del juego y las asociaciones ilustrativas.

La investigadora dio inicio a la experiencia saludando al grupo y retomando lo hablado en la sesión anterior con algunas preguntas detonadoras como: ¿Qué reacciones los hacían sentir peor? ¿Por qué eligieron alguna? ¿En qué momento? ¿Cuáles los hacían sentir mejor? Tomando esta conversación como punto de partida, se introdujo a los niños en la magia del “Respirar, contar y conectar”.

Para hacer más cercana a ellos dicha experiencia, se utilizó la metáfora del globo y se usó un globo real para hacer la explicación de una manera mucho más ilustrativa. Allí, se les explicó que cuando están con sus emociones en niveles muy elevados el emocionómetro son como un globo, que se infla muchísimo y que al estallar puede lastimarse a sí mismo o las demás personas, por lo cual, siempre se debía intentar sacar el aire del globo, para no terminar explotando y eligiendo acciones que tal vez les hicieran sentir peor y los alejaran de los demás. Para ejemplificar esto, la investigadora fue enunciando ejemplos por medio de frases y a medida que los nombraba, inflaba un poco más el globo: “Me arrebataron algo” -se inflaba el globo- “Era mi juguete favorito” -se inflaba más- “Me lo dañaron” -se inflaba aún más- pero cuando estaba por decir la cuarta frase, los niños y niñas expresaron que el globo estaba muy inflado y se iba a explotar, por lo cual, la investigadora les señaló, que si explota podía hacerles daño, al igual que si nosotros explotamos por lo que era necesario empezar a sacarle aire. Poco a poco, se fue liberando el aire del globo, hasta dejarlo pequeño y maleable, allí, una vez estuvo pequeño, se les indicó, que tal vez allí ya no vaya a explotar.

Una vez se culminó esta explicación de la metáfora del globo, se invitó a que en el círculo de la palabra realizaran el ejercicio de sacar el aire tal como lo hizo el globo, por medio inhalaciones y exhalaciones lentas y profundas, inhalando en dos tiempos y exhalando en 3 tiempos. Se hizo aproximadamente 4 veces el ejercicio de la respiración con el conteo y el grupo en general se mostró conectado, algunos se dispersaron, pero se le invitó nuevamente a unirse.

Finalizado el ejercicio de la respiración, se le explicó, que ese respirar y contar, les permitía ir haciendo que el globo de cada uno sacara todo ese aire y se empezara a sentir más blando y

relajado para poder volver a conectar con la emoción de cada uno desde la calma y sin dañar al otro, ni a nosotros mismo. Además, se hiló todo esto para tejer sentido respecto a las emociones experimentadas cuando el globo de cada uno estaba lleno, debido a que les permitiría conectar con su corazón o sentir y realizar metacognición por un momento acerca del porqué de este sentir.

**Tabla 12**

*Participantes de la actividad “Gestionando mis emociones: Técnica de relajación muscular progresiva”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	9
Total	21

En esta experiencia se contó con la participación del grupo completo y el objetivo era acercar a los niños y niñas a una técnica de relajación aprobada científicamente por medio de la narrativa y la música.

Se dio apertura a la experiencia con la canción “Si estás feliz” de canciones Súper Simples. Luego de esta canción, se realizó un círculo de la palabra para recordar la técnica del globo que se había aprendido en días anteriores. La mayoría del grupo, recordó con facilidad esta técnica, por lo cual, la investigadora, los invitó a realizar las respiraciones nuevamente, recordando que “desinflar el globo” les podía ser de gran utilidad cuando estuviesen muy enojados, muy tristes o con mucho miedo. Luego de hacer estas respiraciones, se les contó, de manera anecdótica e intencionada, una historia en la cual la investigadora estaba muy muy enojada porque le habían hablado muy mal, con gritos y malas palabras y que no sabía cómo hacer para que su ira se gestionará, así que escuchó una canción que la hacía apretar y soltar los músculos y para motivar su participación les preguntó ¿Cómo se aprietan y se sueltan los músculos? A lo cual, algunos respondieron con un ejemplo, pero otros no sabían con claridad que responder. Por lo cual, la investigadora, les dijo que, como ese día, le funcionó tanto esa canción para bajar su ira, ella se las había traído a ellos y reprodujo

la canción “Contrae y suelta” de Yomu. A medida que la canción iba avanzando se les invitó a apretar los músculos tal como decía la canción, ante lo cual, el grupo se mostró bastante conectado y les generó disfrute, sobre todo, cuando debían apretar el rostro.

Posterior a escuchar la canción, la investigadora a propósito les recalcó, que era un gran truco para cuando se sintieran con alguna emoción en escalas muy altas del emocionómetro e hizo énfasis en que podían también intentar apretar los músculos e ir contando hasta tres. El grupo, pidió nuevamente escuchar la canción, pues fue de todo su agrado, pero en la segunda ocasión se permitió que fueran ellos quienes se guiaran solos por las instrucciones de la misma. Finalmente, se dio cierre a la sesión, con la canción inicial “Si estás feliz”.

**Tabla 13**

*Participantes de la actividad “Emociones, todas son útiles”*

Género	No. de participantes
Femenino	10
Masculino	9
Total	19

Para la realización de esta experiencia se contó con la participación de 19 niños y niñas, el objetivo de la misma era fomentar en los niños la capacidad de reconocer la utilidad y función de las diversas emociones a través del cine y el arte.

Antes de iniciar la experiencia se adecuó el espacio para simular una sala de cine. Posterior a esto, la investigadora invitó al grupo a desplazarse a otro salón para ver una película sobre el tema del que se habló durante ese tiempo “Las emociones”. Allí se dio inicio a la película *Intensamente*. Durante la película, el grupo se mostró muy conectado, sin embargo, se hicieron pausas de 10 minutos cada media hora, debido a que sus niveles atencionales aún no les permitían sostener la atención durante periodos prolongados de tiempo, también compartieron crispetas y en general fue un espacio ameno. Sólo para 3 niños del grupo, fue muy complejo mantener la atención

por tanto tiempo, pero la investigadora con ayuda de la mentora les invitaba nuevamente a unirse al espacio y se les acompañaba más.

Debido a que este espacio fue un poco más largo de lo habitual, una vez finalizada la película, se hizo la despedida con los niños y se les dejó el reto de pensar porque Alegría fue en busca de Tristeza cuando necesitaban sacarle a Raylie la idea de irse de la casa.

**Tabla 14**

*Participantes de la actividad “Emociones: Todas son útiles”*

Género	No. de participantes
Femenino	9
Masculino	9
Total:	18

En esta experiencia se contó con la participación de 18 niños y niñas en total y el objetivo era conversar acerca de la función vital de la tristeza en las dinámicas sociales a la vez que se fomentaba su capacidad de dar apreciaciones y devoluciones sobre lo aprendido.

La investigadora dio apertura a la experiencia saludando al grupo y recordando la película visualizada en días anteriores, se les invitó a recordar sus detalles y el reto que tenían respecto a esta. Sólo 3 niñas expresaron recordar al reto y dieron respuesta al mismo de manera acertada y concreta, pues manifestaron que Alegría debía buscar a Tristeza, porque Raylie necesitaba sentirse triste para poder volver a casa, el resto del grupo divagó un poco más. No obstante, a partir de estas respuestas, la investigadora abrió el círculo de la palabra y en conjunto con los niños, se construyeron unas reflexiones, y se recordó nuevamente por qué la tristeza es tan importante para la reintegración social.

Posterior a esto, se habló con todos un poco sobre las apreciaciones que tenían acerca de todo lo trabajado en esos meses sobre las emociones, frente a lo cual hay algunas frases bastantes significativas para la presente investigación:

” A mí me gustó saber que cuando me enojo el globito me ayuda a calmarme”

” Mi parte favorita fue cuando leímos el cuento de Simón (lágrimas bajo la cama) porque me di cuenta que las lágrimas no eran de cocodrilo (utilidad)”

” A mí me gustó porque conocimos todas las emociones”

” Mi parte preferida fue hicimos el pote de lágrimas”

” Me gustó mucho saber que mi mamá también está feliz a veces”

Posterior a esta conversación, se dio cierre a la sesión con la canción que ya había sido trabajada “Contrae y suelta” de Yomu y se les dejó como misión pensar en la emoción de la que más habían aprendido cosas o la que más les gustaba, para personificarla o disfrazarse de ella para la siguiente semana. Frente a este reto se mostraron bastante emocionados y alegres.

**Tabla 15**

*Participantes de la actividad “Personificando una emoción”*

Género	No. de participantes
Femenino	12
Masculino	9
Total	21

Para esta experiencia final como cierre del proyecto investigativo se contó con la participación del grupo completo, 21 niños y niñas en total, entre los 3 y los 5 años de edad. Para que todos y todas pudieran ser partícipes del cierre, previamente se les pidió a las familias que buscaran personalizar al niño o niña de la emoción que ellos solicitaran. El ambiente era bastante festivo y el disfraz sirvió fue un detonante para que entre ellos mismo retomaran la conversación sobre las emociones, pues cada uno y cada una explicaba que emoción representaba y por qué la había elegido.

La experiencia en sí misma empezó con un círculo de la palabra que tenía como tema principal los disfraces que habían construido, la elección de la emoción y el porqué de la misma. El grupo en general se mostró muy participativo y contaban con apropiación y asertividad la emoción elegida y sus características. Posterior a esto, se les invitó a participar de una “Fiesta de las emociones” para la cual se les ambientó con música un espacio abierto del colegio y se puso allí de manera intencionada algunos elementos creados durante el proyecto como: “El pote de lágrimas” “Las fichas de las emociones” “El emocionómetro”.

## **8 Discusión**

### **8.1 Exploración del reconocimiento de las emociones básicas de los niños y niñas de un colegio de la ciudad de Medellín.**

En este primer conjunto de experiencias llevadas a cabo, se pudo observar que a nivel general los y las niñas tenían un conocimiento básico acerca de emociones como la tristeza, el enojo o la alegría. Sin embargo, las emociones como el miedo, la calma o el asco no estaban tan claramente identificadas y eran poco nombradas o mencionadas.

En efecto, esta ausencia de identificación de las emociones primarias de manera profunda parecía surgir de un contexto cercano al niño o niña en el cual no se nombraban aquellos sentires y tampoco se les daba un lugar para expresarlos de manera adecuada. Por lo cual, posterior a esta primera etapa de implementación del proyecto se identificó que, en este grupo focal, era totalmente oportuna y necesaria la intervención planteada desde el proyecto.

Esta primera experiencia permitió también identificar en la literatura un gran recurso pedagógico al momento de hacer cualquier intervención en grupo con niños y niñas de la primera infancia, debido a que les permitía acercarse al tema de una manera menos directiva y más lúdica e interactiva. Los cuentos empleados fueron sencillos a la hora de que el grupo los comprendiera y además posibilitaban la conversación entre la investigadora y el grupo.

### **8.2 Implementación de estrategias psicoeducativas para reconocer estados emocionales en sí mismos y otros.**

Esta segunda fase de intervención podría catalogarse como una de las más significativas para el propósito del proyecto investigativo, debido a que en el transcurso de las diversas experiencias en las cuales la investigadora se vio inmersa, se evidenció en los niños y niñas no sólo un gran nivel de apertura y apropiación del aprendizaje, sino que lograron vivir las emociones de manera natural y espontánea.

Así pues, la mayoría de estas sesiones tenían una apuesta bastante experiencial y estimulante, debido a que su objetivo era lograr una identificación mucho más clara y profunda de

las propias emociones. Allí, en estas experiencias vividas se identificó la efectividad del aprendizaje cuando este logra ser pasado en un primer instante por el cuerpo, las sensaciones propias y la estimulación afectiva. Las estrategias usadas parecieron tener un alto impacto en los niños y niñas participantes del estudio, pues en la mayoría de los casos lo aprendido sobre las emociones y sus sensaciones, lograba instaurarse en su repertorio de conocimiento y en sesiones posteriores lo evocaban con facilidad.

Del mismo modo, las experiencias permitieron identificar la importancia del uso de herramientas lúdicas para las intervenciones psicosociales en la primera infancia, pues permitieron que los niños y las niñas sintieran una relación mucho más horizontal por parte de la investigadora a la vez que les permitía explorar el espacio y a través de sus sentidos. Igualmente, la literatura infantil fue protagónica para presentar a los niños diversas características de las emociones, lo que, desde un punto de vista psicológico, tiene un gran poder por su nivel de representación e identificación simbólica con los diversos personajes que hacen parte de las narrativas, permitiéndoles abrirse paso a ciertos procesos de identificación personal.

Además, el arte también fue una gran herramienta para poder llevar a cabo la apropiación del conocimiento y la asimilación de conceptos y contenidos durante la implementación de la propuesta., pues fue a través de diversas creaciones artísticas, que los niños y las niñas lograron no sólo interiorizar determinadas emociones a nivel conceptual, sino que también les fue de utilidad como medio para expresar aquello que sienten, es decir, el arte tomó un papel dentro de este proyecto como herramienta para llevarlo a cabo y como medio de expresión para los niños y niñas. Tal como lo plantea Martínez (2009) “Los niños preescolares son artistas innatos, su sentido de la intuición hace que puedan expresarse a través de las artes sin necesidad de demasiadas pautas, el arte es un medio de expresión que les pertenece y les resulta placentero y familiar” (p. 3)

### **8.3 Entrenamiento en herramientas de autorregulación y gestión emocional en los niños y niñas entre 3 y 5 años de un colegio de la ciudad de Medellín.**

Finalmente, esta última fase de la implementación del proyecto, posibilitó cumplir el objetivo de fomentar en ellos su propia gestión emocional por medio de diversas herramientas de atención plena y respiración. En estas experiencias, cobró mucho protagonismo el juego como

medio de aprendizaje, pues tal como lo plantea Martínez (2009) el juego es el idioma de los niños y niñas en la primera infancia, es decir, es el instrumento mediante el cual los niños se comunican, pero también a través del cual adquieren nueva información del mundo exterior.

Es por esto, que en algunas experiencias se les permitió jugar de manera libre con alternativas de acción frente a situaciones de alteración emocional, se introdujo en los la metáfora del globo, se le invitó a jugar a contraer y soltar los músculos, entre muchas otras experiencias que posibilitaron que en niños y niñas que se encuentran apenas realizando sus primeras inserciones al mundo social, se diera un aprendizaje significativo acerca de algunas herramientas o formas en las que podían gestionar las emociones vividas, sin reprimirlas o ignorarlas.

Asimismo, el arte también transversalizó esta parte, pero ya no a través de la creación con material concreto, sino a través de la personificación y las artes escénicas, en donde los niños y niñas tuvieron un espacio para representar una emoción y apropiarse de ella- Esto, en suma con las demás experiencias que se llevaron a cabo para la regulación de cada uno, fue bastante significativo, debido a que en las últimas semanas del trabajo de campo, los niños y las niñas logran identificar con una mayor claridad la funcionalidad de las emociones y la necesidad de poder sentirlas, las nombraban, las comprendían y las reconocían en sí mismos y en los demás cuando se presentaba alguna situación real o imaginada.

## 9 Conclusiones

En síntesis, los resultados arrojados por la presente investigación corresponde con el planteamiento del problema aquí expuesto, debido a que con la experiencia realizada en este grupo focal, se pudo observar que a pesar de que los niños y niñas previamente podían tener algún conocimiento ligeramente superficial acerca de las emociones, este conocimiento estaba ligado a unas emociones en específico y tampoco los habilitaba para tener herramientas a la hora de actuar o regularlas, pues generalmente era un conocimiento desprovisto de comprensión a profundidad. No obstante, debido al momento evolutivo en cual se encuentran, los niños y niñas entre 3 y 5 años participantes del presente estudio demostraron una gran apertura y disponibilidad emocional para trabajar de mano de la investigadora. Permitiendo que aquellas experiencias que estaban planteadas, se implementaran de manera exitosa y efectiva.

Allí, podría decirse que a través del uso de diversas herramientas pedagógicas como la lúdica, el juego, el arte y la literatura infantil se pudo lograr con los niños y niñas un nivel mucho mayor al que tenían respecto a su autoconocimiento y gestión emocional, mostrando en las últimas intervenciones un gran nivel de apropiación del conocimiento y de interiorización de conceptos.

En definitiva, esta experiencia reafirmó la necesidad de seguir implementando estrategias de educación emocional en los ambientes escolares del contexto Colombiano, pues dada su efectividad y eficacia, podrían ser proyectos de gran utilidad no sólo para el desarrollo psicosocial de cada niño y niñas sino para la construcción de una sociedad mucho menos violenta, con mayor gestión de sí mismo y con un relacionamiento y vínculo colectivo mucho más saludable, construido desde las formas de interacción pacíficas y no desde la violencia y la impulsividad.

## 10 Recomendaciones

Teniendo en cuenta tanto los resultados como el análisis realizado en la presente investigación, se recomienda al colegio que fue participe de la presente investigación continuar proporcionando espacios periódicamente para la educación emocional de sus niños y niñas en la primera infancia, que permitan tener un mayor conocimiento sobre sí mismo y sus sentires y llevar a cabo un repertorio de acción que siempre esté orientando por estrategias de regulación y gestión emocional, a través del arte, la respiración consciente, la meditación y la literatura.

Además, a nivel académico, se recomienda a la comunidad de la disciplina psicológica seguirse articulando con el área educativa no sólo desde proyectos de intervención, sino desde sus mallas curriculares y aprendizajes esenciales. Puesto que una correcta articulación entre la psicología y la escuela podría posibilitar un mayor entrenamiento en el área psicosocial tanto de los niños y niñas como los docentes.

Finalmente, es importante que se siga investigando en este campo la utilidad que tiene la literatura infantil, el arte y el juego a la hora de instruir los niños y niñas de la primera infancia en cualquier tipo de aprendizaje socio-emocional, debido al alto impacto y conexión a través del vínculo que generan este tipo de estrategias pedagógicas

## Referencias

- Aguiar, E. (2015). Observación participante una introducción. *Revista San Gregorio*, 1(1) 80-89.
- Ambrona, T., López, B., & Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (23) 1-15.
- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. *Revista Obutchénie*, 1(2), 291-309. 10.14393/OBv1n2a2017-3.
- Berrocal, P., Aranda, D., Pacheco, N., & González, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? *Estudios en el ámbito de la Inteligencia emocional* (17) 37-54.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R; Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10(1), 61-82.
- Choliz, M. (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional [tesis de pregrado, Universidad de Valencia]. Universidad de Valencia España.
- Cueto Urbina, E. (2020). Investigación Cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- Denham, S., Bassett, H., Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. *Emotional intelligence in the first 5 years of life*, (12) 3, 20-42.
- Duncan, R., McClelland, M., Schmitt, S., & Tominey, S. (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *Social and Emotional Development in Early Childhood*. 27(1), 33-4. 10.1353/foc.2017.0002
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Editorial Psicolibros Universitarios.
- Elias, J., Tobias, S & Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, and socially skilled child*. Nueva York: Harmony- Random House.

- Fals Borda. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Editorial Siglo del Hombre.
- Fernández-Abascal E., & Palmero F. (1999). Emociones y salud. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29) 1-6.
- García-Retana, A. (2012). De la educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. 10.15517/revedu.v36i1.455
- Goleman, D (1996) *Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ*. New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez-Morales, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Lamas, M. (2013). Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil. *Revista Iberoamerica de educación*, 62 (3), 1-10.
- Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46 (8), 819-834.
- 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. años [tesis de pregrado, Universidad de la Republica Montevideo]. Universidad de la República Uruguay.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *POLIS Revista Latinoamericana*. 29(1), 1-66.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* 3(2), 3-31.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 1(3), 232-242. 10.1037/2528-3542.1.3.232
- Mestre-Navas, M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Ediciones Pirámide.

- Muslera, M. (2016). Educación emocional en niños de 3 a 6 años [tesis de pregrado, Universidad de la Republica Montevideo]. Biblioteca Digital Universidad de la Republica Uruguay.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Ediciones Paidós.
- Paavola, L. (2017). The importance of emotional intelligence in early childhood [tesis de pregrado, Laurea University of Applied Sciences Vantaa]. Laurea University of Applied Sciences Finlandia.
- Pérez-Pérez, N., & Luis-Castejón-Costa, J. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 121-131.
- Salovey, P., & Mayer, D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9(2) 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence on educational implications*. Nueva York: Basic Books.