

Sistematización de la Estrategia de Fortalecimiento del Control de Emociones en Niños y Niñas del Grado Primero del Colegio Normal Superior de Popayán

Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Atención Integral a la Primera Infancia

Autores:

Nicole Valeria Muñoz Fernández

Laura Mejía Jiménez

Tutora:

Sandra Patricia Peña Bernate

Universidad Icesi

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia

Santiago de Cali

2026

Tabla de Contenido

1. Introducción.....	6
2. Contexto de la Experiencia	8
2.1 Descripción de la Experiencia a Sistematizar	8
2.2 Identificación de la Situación, Problema o Necesidad que Hace Surgir la Práctica	9
2.3 Contexto Institucional	10
3. Sobre la Sistematización de la Práctica Profesional: El Objeto de Sistematización	12
3.1 Problematicación de la Práctica	12
3.2 Eje Central.....	13
3.3 Ejes de Apoyo	13
4. Objetivos.....	14
4.1 Objetivo General	14
4.2 Objetivos Específicos.....	14
5. Justificación	15
6. Estrategia para Comunicar los Resultados	18
7. Marco Teórico y Conceptual	19
7.1 Marco Normativo	19
7.2 Antecedentes de la Sistematización	21
7.3 Marco de Referencia Teórico Conceptual.....	24
7.3.1 Desarrollo de las Emociones en la Primera Infancia.....	24
7.3.2 Conductas Emocionalmente Problemáticas.....	28
7.3.3 Emociones y Psicomotricidad	30
7.3.4 Educación Emocional	32
7.3.5 Desarrollo de Competencias Emocionales	35
7.3.6 Regulación Emocional.....	36
7.3.7 Autoconcepto y Autoestima	37
7.3.8 Relación entre Autoestima, Autoconcepto y Regulación Emocional.....	38
7.3.9 Estrategias y Prácticas Pedagógicas	39
8. Estrategia Metodológica	42
8.1 Método DRI, Fases, Enfoque (Hermenéutico) y Tipo de Sistematización	42

8.2 Fuentes y Técnicas de Recolección de la Información usadas en el Proyecto a Sistematizar	45
8.2.1 Observaciones en el Aula	45
8.2.. Entrevistas a Maestras	48
8.2.3 Cuestionario a Padres de Familia	48
9. Resultados.....	50
9.1 Momento 1: Diagnóstico.....	52
9.1.1 Expresión y Comunicación Emocional	52
9.1.2 Regulación y Manejo de Emociones	59
9.1.3 Atención y Seguimiento a las Instrucciones.....	63
9.2 Momento 2: Diseño de la Intervención	68
9.3 Momento 3: Implementación	71
9.3.1 Regulación y Manejo de Emociones.	71
9.3.2 Atención y Seguimiento a las Instrucciones.....	78
9.3.3 Expresión y Comunicación Emocional.	83
9.4 Momento 4: Interpretación.....	86
9.4.1 Expresión y Comunicación Emocional	88
9.4.2 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad	90
9.4.3 Regulación y Manejo de Emociones	92
9.4.4 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad	95
9.4.5 Atención y Seguimiento de Instrucción.....	96
9.4.6 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad.	99
9.4.7 Rol del Adulto y Mediación Emocional	101
9.4.8 El Camino de la Necesidad Observada a la Práctica Pedagógica: Mediación Emocional como Oportunidad de Transformación.....	104
9.5 Momento 5: Reflexión	106
9.5.1 La Experiencia y sus Significados para los Actores Participantes	106
9.5.2 Enfoques Teóricos y Metodológicos que Orientaron la Estrategia	106
9.5.3 Significados y Transformaciones Reconocidas por los Actores	109
9.5.4 Factores Significativos de la Estrategia y su Contribución en la Experiencia	113
9.5.5 La Estrategia como Aporte al Cumplimiento de la Legislación Colombiana	115
9.5.6 Aprendizajes desde el Ejercicio de la Sistematización.....	116
10. Conclusiones	122



10.1 Contribución de la Estrategia en el Desarrollo de Competencias Emocionales	122
10.2 Principales Acciones y Enfoques que Orientaron el Diseño e Implementación de la Estrategia de Gestión de Emociones	123
10.3 Principales Significados y Transformaciones que la Experiencia Generó en los Niños y Niñas, Docentes y la Facilitadora.....	125
10.4 Factores Significativos de la Estrategia	126
10.5 Aporte Normativo e Institucional.....	128
Referencias.....	129

Lista de tablas

Tabla 1. Momentos de la experiencia y su método DRI.....	51
Tabla 2. Relación actividades	68

Lista de figuras

Figura 1. Observación en el Aula Grado Primero C-Clase de Español	53
Figura 2. Observación en el Aula Grado Primero B.....	55
Figura 3. Observación en el Recreo	56
Figura 4. Observación en el Tobogán.....	57
Figura 5. Observación en el Aula Grado Primero B.....	60
Figura 6. Observación en el Recreo: Impacto del Rendimiento Académico en la Regulación Emocional	61
Figura 7. Apartado de Observación en el Aula en el Grado Primero A	63
Figura 8. Práctica Pedagógica: Fomento de Valores y Regulación Emocional en Clase de Español.....	67
Figura 9. Cuento y Reconocimiento de Emociones, “El Pez Globito”.....	76
Figura 10. Cuento y Reconocimiento de Emociones, “El Pez Globito”	77
Figura 11. Reconociendo mis Emociones- Implementación Grado Primero C.....	80
Figura 12. Trabajos con dibujos animados de Disney	80
Figura 13. Ejercicio de las emociones	82
Figura 14. Técnica de Respiración Consciente (Técnica del Globito)	84
Figura 15. Técnica de Respiración Consciente (Técnica del Globito)	84

1. Introducción

Las emociones hacen parte del desarrollo de la vida, permiten expresar y manifestar los sentimientos, y actuar de acuerdo con la situación. Es fundamental reconocerlas, comprenderlas y aprender a gestionarlas de manera apropiada, entendiendo que las emociones no son algo que deba ser controlado o suprimido, sino una experiencia que puede ser transitada cuando se desarrolla una consciencia sobre lo que siente y cuenta con el acompañamiento de su entorno para encontrar formas reflexivas de responder ante ellas. Las escuelas tienen un papel protagónico en la educación integral, entendiendo esta como “el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)” (Álvarez, 2001, como se citó en Gómez, 2017, p. 179). Sin embargo, tal como lo plantea Gómez (2017): “el desarrollo cognitivo es el centro del proceso educativo formal y ocupa la mayor parte del currículo” (p. 178).

En Colombia, desde la formulación de sus políticas públicas, la educación tiene “como principio la formación integral, superando las antiguas disputas sobre la primacía de lo académico y los contenidos frente al desarrollo personal, a fin de enfocarse en una visión multidimensional o una concepción holística del ser humano” (Cardona y Vanegas, 2023, p. 151); sin embargo, en los contextos reales, su aplicabilidad puede no ser tan rigurosa debido a que están en juego variables como la escasez de tiempo, recursos o diseños didácticos que fortalezcan o prueban el desarrollo de habilidades emocionales.

Teniendo en cuenta esto, se resalta la importancia de realizar un ejercicio de sistematización de la estrategia de “Fortalecimiento del Control de Emociones en Niños y Niñas del Grado Primero del Colegio Normal Superior de Popayán durante 2023-1 y 2023-2”, en el que se hará un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre la práctica vivida, destinado no

solo a interpretarla y comprenderla, sino a recuperar los significados que dicha experiencia tuvo para quienes participaron en ella. Este ejercicio interpretativo busca extraer y comunicar conocimientos generados en el proyecto de intervención, con la intencionalidad de transformar las comprensiones que los actores tienen sobre su propia práctica y de generar aprendizajes que orienten futuras acciones en el campo de la educación emocional en la primera infancia (Barnechea y Morgan, 2010).

En el ámbito de la primera infancia, la sistematización resulta particularmente pertinente para estudiar su desarrollo, ya que "el desarrollo no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos" (Puche et al., 2009, p. 18). Es necesaria una metodología que supere la "repetición mecánica y rutinaria de determinados procedimientos" (Barnechea y Morgan, 2010, p. 102) y que considere "la variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo" (Puche et al., 2009, p. 16).

De esta manera el presente trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia de implementación de una estrategia de fortalecimiento de la gestión emocional, para comprender sus contribuciones en los niños y niñas participantes, en las docentes y familias involucradas, en la institución educativa y en la formación profesional de la facilitadora y las sistematizadoras. Se presentará el objetivo de sistematización, antecedentes, el marco de referencia, la metodología utilizada y, por último, la descripción, interpretación y reflexión sobre la experiencia vivida.

2. Contexto de la Experiencia

2.1 Descripción de la Experiencia a Sistematizar

La experiencia a sistematizar es el proyecto “Estrategia de fortalecimiento del control de emociones en niños y niñas del grado primero del Colegio Normal Superior de Popayán”, llevado a cabo durante los semestres 2023-1 y 2023-2. Es importante precisar que, si bien el proyecto fue formulado bajo el concepto de “control de emociones”, en el presente ejercicio de sistematización se adopta el término de “gestión emocional”, por considerarlo más coherente con la perspectiva teórica que orienta este trabajo, la cual comprende la emoción no como algo que debe ser controlado o suprimido, sino como una experiencia que puede ser reconocida, significada y transitada con el acompañamiento de adultos significativos.

De esta manera, esta intervención fue liderada por Nicole Muñoz, quien en su momento cumplía funciones de practicante de psicología educativa, y se dirigió a estudiantes de 5 y 6 años pertenecientes a los grados primero A, B y C. La experiencia se centró en una serie de actividades y talleres lúdico-pedagógicos para fomentar las habilidades de competencias emocionales con el objetivo de abordar la necesidad urgente de trabajar las dificultades emocionales que afectan el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de los niños.

Lo más relevante de esta experiencia radicó en los significados que generó para los diferentes actores que participaron en ella, como las transformaciones en las habilidades de autorregulación en los niños y niñas, las nuevas comprensiones que las docentes construyeron sobre el acompañamiento emocional, y los aprendizajes profesionales que la facilitadora consolidó sobre la relación entre emoción, cuerpo y aprendizaje en la primera infancia. Esta experiencia se ubica en dimensiones metodológica, pedagógica y relacional, al articular estrategias psicoeducativas con talleres, acompañamientos en aula y formación para padres y

maestros. Desde un enfoque humanista, se apoyó en teorías de Maslow, Rogers y la Gestalt, priorizando el desarrollo integral de los niños y reconociendo la importancia de su mundo emocional como base del proceso educativo. Tal como señala el Ministerio de Educación Nacional (2009), “las emociones juegan un papel esencial para el desarrollo personal y social de los niños, dentro del proceso educativo el desarrollo cognitivo y emocional crecen paulatinamente” (p.8). Por lo tanto, sistematizar esta clase de experiencias se hace fundamental para comprender y potenciar el rol de la educación emocional en los primeros años de vida, y para reconocer lo que implica para el adulto que acompaña este proceso construir, desde su experiencia, las comprensiones necesarias para acompañar el desarrollo emocional de los niños.

Esta experiencia contó con la participación activa de las maestras de primer grado y padres de familia, quienes desde su rol reconocieron el valor de la estrategia. Los docentes expresaron haber adquirido herramientas más sólidas para manejar situaciones emocionales en el aula, mientras que los padres se mostraron más conscientes y receptivos ante las necesidades emocionales de sus hijos. La interacción entre estos actores fortaleció el impacto del proyecto y dejó una huella significativa en la comunidad educativa, lo cual reafirma la necesidad de documentar, analizar y compartir esta vivencia como una buena práctica que puede inspirar a otros profesionales comprometidos con la educación emocional en la infancia.

2.2 Identificación de la Situación, Problema o Necesidad que Hace Surgir la Práctica

Esta estrategia de intervención surgió a partir de la identificación de múltiples manifestaciones de disregulación emocional en los estudiantes. A través de las técnicas de recolección de información utilizadas (observación, entrevista y cuestionario) se observó que los niños presentaban llanto continuo y dificultades para expresar lo que querían comunicar.

Asimismo, presentaban trato hostil e irritable entre pares y no acataban señalamientos e instrucciones de las maestras, lo cual generaba dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe resaltar que el proceso de observación como primera técnica utilizada, se hizo en tres salones de primer grado y en cada salón se percibió el ambiente de aprendizaje del docente y los estudiantes.

2.3 Contexto Institucional

El Colegio Normal Superior de Popayán, institución educativa pública ubicada en la comuna 6 del municipio de Popayán, Cauca, fue el escenario donde se desarrolló esta práctica durante los semestres 2023-1 y 2023-2. El equipo de trabajo se articuló con tres docentes de los grados primero A, B y C, quienes cumplieron un rol fundamental como agentes educativos y observadores cercanos del comportamiento emocional de los estudiantes. También participaron los padres y madres de familia, convocados en espacios de formación y reflexión sobre el manejo emocional en el hogar. Desde esta primera etapa, el proyecto se caracterizó por su intención de integrar diferentes actores en torno a una misma problemática: el escaso control emocional en los niños y niñas, que interfería con sus procesos de aprendizaje, su convivencia escolar y su desarrollo socioafectivo.

La institución se distingue por su enfoque inclusivo y su compromiso con la atención a la diversidad, especialmente hacia estudiantes con discapacidad. Cuenta con aulas de aceleración del aprendizaje y promueve una educación equitativa desde un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incorpora la inclusión como principio rector. En este sentido, la misión de la institución es formar Normalistas Superiores para la docencia, comprometidos con el reconocimiento del ser desde la interacción del contexto social y cultural, en los niveles de Preescolar y Educación Básica Primaria.

El contexto social en el que se ubica la institución está marcado por altos niveles de vulnerabilidad económica (estrato 1), lo cual representa un desafío constante para la garantía de derechos básicos, incluyendo el acceso a una educación emocional sólida. En este entorno, la escuela se configura como un espacio privilegiado de contención emocional, y por ello, el fortalecimiento del control de emociones se vuelve una necesidad urgente. Este contexto también mostró una tensión importante entre la intención institucional de inclusividad y las barreras reales que docentes y estudiantes enfrentan a diario: recursos limitados, familias con situaciones complejas, y una alta carga emocional que muchas veces se invisibiliza en la dinámica escolar.

El proyecto se dirigió a un total de 101 niños y niñas de 5 y 6 años de edad, distribuidos en los grados primero A (34), primero B (35) y primero C (32); esta muestra fue seleccionada luego de observaciones que revelaron patrones comunes de desregulación emocional, manifestados en conductas como impulsividad, llanto frecuente, aislamiento, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la expresión verbal de sus emociones.

3. Sobre la Sistematización de la Práctica Profesional: El Objeto de Sistematización

3.1 Problematicación de la Práctica

La elección de la experiencia del proyecto "Estrategia de fortalecimiento del control de emociones en niños y niñas del grado primero del Colegio Normal Superior de Popayán" se relaciona profundamente con la profesión de las responsables de esta sistematización (psicología). Se cree firmemente que el desarrollo emocional en la infancia es un eje fundamental para el aprendizaje y el bienestar, y se encuentra en la sistematización de esta experiencia una oportunidad para articular teoría, práctica y compromiso ético. La posibilidad de contribuir a una transformación positiva en el entorno escolar a partir del fortalecimiento emocional de los niños es coherente con el propósito de acompañar procesos que potencien su desarrollo humano desde una perspectiva integral.

En ese sentido, la sistematización se centrará en los aspectos más significativos del proyecto desarrollado en el Colegio Normal Superior de Popayán, durante los periodos 2023-1 y 2023-2, con población de niños y niñas de grado primero. Se abordarán como dimensiones clave: *las acciones implementadas, los enfoques pedagógicos que las orientaron, las transformaciones en la autorregulación emocional reconocidas por docentes y padres, y los factores de la estrategia que favorecieron el desarrollo de competencias emocionales*. Estos elementos serán recuperados, analizados y comprendidos a la luz del enfoque reflexivo propio de la sistematización de experiencias.

Igualmente, la sistematización recuperará la experiencia de la facilitadora en su proceso de diseñar, implementar y valorar la estrategia, reconociendo que, como señalan Barnechea y Morgan (2010), quienes generan conocimientos sobre una práctica son también actores de esta. En este sentido, la voz de la practicante, las decisiones que tomó sobre la marcha, las tensiones

que enfrentó y los aprendizajes que construyó, constituyen un material fundamental para comprender la experiencia en toda su complejidad. Del mismo modo, se incluirá la perspectiva de la co-sistematizadora, quien al reconstruir una experiencia que no vivió directamente, aporta una mirada analítica complementaria que enriquece la comprensión del proceso.

3.2 Eje Central

Comprensión de la experiencia de la implementación de una estrategia de fortalecimiento de la gestión emocional y de los significados que dicha experiencia generó en los actores participantes: niños, niñas, docentes, institución educativa, facilitadora y sistematizadoras.

3.3 Ejes de Apoyo

Acciones, decisiones y enfoques teórico-metodológicos que orientaron el diseño e implementación de la estrategia, desde la experiencia de la facilitadora.

Significados y transformaciones que la experiencia generó en los niños, niñas, docentes y facilitadora, participantes de la misma.

Factores significativos de la estrategia, aprendizajes profesionales de la facilitadora y las sistematizadoras, y contribuciones de la experiencia a la institución educativa.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Analizar la experiencia de implementación de una estrategia de fortalecimiento de la gestión emocional, desarrollada por la practicante Nicole Valeria Muñoz en articulación con docentes del grado primero del Colegio Normal Superior de Popayán durante los semestres 2023-1 y 2023-2, para comprender sus contribuciones en los niños y niñas participantes, en las docentes y familia involucradas, en la institución educativa, y en la formación profesional de la facilitadora y las sistematizadoras.

4.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las principales acciones y enfoques que orientaron el diseño e implementación de la estrategia de gestión de emociones, desde la experiencia y las decisiones de la facilitadora.

Interpretar los significados y transformaciones que la experiencia generó en los niños y niñas, las docentes y la facilitadora, durante su participación en la misma.

Reflexionar sobre los factores de la estrategia que resultaron significativos, los aprendizajes profesionales que la experiencia aportó a la facilitadora y a las sistematizadoras, y las contribuciones que esta práctica ofrece a la institución educativa.

5. Justificación

La sistematización de la experiencia “*Fortalecimiento del control de emociones en niños y niñas del grado primero*”, desarrollada en el Colegio Normal Superior de Popayán durante los semestres 2023- 1 y 2023-2, se propone como una contribución significativa al campo de la Psicología Educativa y a los estudios sobre primera infancia. Esta experiencia surgió de la identificación de múltiples manifestaciones de desregulación emocional en los estudiantes, las cuales interferían con sus procesos de aprendizaje, convivencia escolar y desarrollo socioafectivo. Lo más relevante de esta experiencia radicó en su capacidad para generar transformaciones visibles en las habilidades de autorregulación emocional de los niños y niñas participantes, así como en los docentes y familias involucradas. Reconociendo que las emociones son parte esencial del desarrollo integral (Ministerio de Educación Nacional, 2009), esta sistematización busca, tal como lo plantea Jara (2012), “dar cuenta del proceso, de los cambios que se produjeron a lo largo de este, cómo y por qué se dieron de esta manera, lo cual permitió llegar a esos resultados” (p. 87).

A nivel académico, esta sistematización fortalece la producción de conocimiento situado, basado en una experiencia concreta de intervención emocional en el primer ciclo escolar, y se alinea con hallazgos de estudios como los de Mendoza Armas y Vargas Caicedo (2025), quienes demostraron la relación positiva entre educación emocional y el desarrollo cognitivo, social y físico en la primera infancia, o el de Otálora et al. (2024), quienes sistematizaron experiencias exitosas basadas en el juego simbólico como estrategia para la gestión emocional. Este ejercicio no se limita a describir las vivencias, sino que busca “tener criterios para mejorarlas, enfatizando los elementos más dinámicos y positivos y dejando de lado los aspectos más retardatarios y deficientes” (Jara, 2012, p. 87). En este sentido, la sistematización no solo permitirá generar

aprendizajes sobre lo vivido, sino que también aportará a la construcción de conocimiento aplicado y útil para futuras intervenciones en psicología educativa.

Desde el ámbito institucional, esta sistematización es relevante al vincularse con el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Normal Superior de Popayán, el cual está centrado en la inclusión, la formación docente y el reconocimiento del ser en contextos de diversidad. La experiencia permitió fortalecer las capacidades de los docentes frente al acompañamiento emocional en el aula, promover espacios formativos con las familias y generar estrategias sostenibles para el abordaje del bienestar emocional infantil. Finalmente, su pertinencia social radica en el impacto directo sobre una población de 101 niños y niñas de estrato 1, quienes encontraron en la escuela un espacio de contención y desarrollo emocional.

Sistematizar esta experiencia no solo permite visibilizar sus logros y desafíos, sino también posibilita “intercambiar y compartir aprendizajes con experiencias similares” (Jara, 2012, p. 91), contribuyendo al fortalecimiento de procesos colectivos orientados al cuidado, la equidad y el desarrollo integral en la primera infancia.

Adicionalmente, esta sistematización resulta pertinente como ejercicio de formación profesional, en tanto permite a las autoras constituirse como sujetos analíticos de su propia práctica, tal como lo propone la fase de reflexividad del método DRI (Castaño et al. 2019). Para la facilitadora, que implementó la estrategia en 2023, el proceso de sistematización representa la oportunidad de reconstruir y resignificar su experiencia a la luz de marcos conceptuales que no tenía disponibles durante la intervención. Para la co-sistematizadora, que no participó directamente en la implementación, el ejercicio constituye un espacio de aprendizaje sobre la educación emocional en primera infancia, construido desde la escucha atenta, la reconstrucción documental y el diálogo reflexivo con la experiencia de su compañera. En ambos casos, la

sistematización se configura como un proceso de producción de conocimiento que no solo mira hacia atrás para comprender lo vivido, sino que transforma la mirada profesional de quienes la realizan.

Finalmente, en términos sociales, esta sistematización permite que los participantes de la experiencia puedan aportar “desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido de la suya” (Jara, 2012, p. 91). Lo anterior, favorece visibilizar buenas prácticas, reconocer tensiones y proponer caminos de acción que contribuyan a formar infancias más conscientes y empáticas dentro de sus contextos. Estos intercambios de aprendizajes son importantes, teniendo en cuenta que “la inteligencia emocional en la infancia está estrechamente vinculada con el bienestar psicológico y el éxito en interacciones sociales futuras” (Mendoza Armas y Vargas Caicedo, 2025, p. 213).

6. Estrategia para Comunicar los Resultados

Con el propósito de dar visibilidad a los aprendizajes y reflexiones construidas a lo largo del proceso de sistematización de la experiencia “Fortalecimiento del Control de Emociones en Niños y Niñas de Grado Primero”, se plantea una estrategia de comunicación que considere a los distintos actores involucrados en el proyecto: docentes, acudientes, comunidad académica y la propia institución educativa.

De esta manera, se propone realizar una socialización interna en el Colegio Normal Superior de Popayán mediante un espacio pedagógico con los docentes de grado primero, en el cual se comuniquen los hallazgos más significativos en torno a las transformaciones observadas en los niños y niñas, los factores clave que contribuyeron al desarrollo de competencias emocionales y los enfoques que orientaron la intervención. Esta socialización irá acompañada de un documento con recomendaciones prácticas para fortalecer futuras intervenciones.

Para comunicar a la comunidad académica, se elaborará un informe escrito final, estructurado bajo los lineamientos académicos de la sistematización que podrá compartirse con la Fundación Universitaria de Popayán como evidencia del proceso formativo en la práctica profesional. Además, servirá como insumo para otros estudiantes que estén interesados en experiencias similares.

Finalmente, para comunicar a los acudientes y familia, se planea construir una infografía o documento digital con un lenguaje claro, acertado y apropiado, que resuma las principales contribuciones que tuvo el proyecto en el desarrollo de competencias emocionales en sus hijos, y la importancia de dar continuidad al acompañamiento emocional por medio de ciertas estrategias.

7. Marco Teórico y Conceptual

7.1 Marco Normativo

La sistematización de la estrategia de fortalecimiento del control de emociones en niños y niñas de grado primero se enmarca en un conjunto de disposiciones legales y políticas públicas que orientan la garantía de los derechos de la infancia en Colombia. Estas normas reconocen a los niños y niñas sujetos de derechos y establecen la responsabilidad del Estado, la Familia y la Sociedad en la promoción de su desarrollo integral, incluyendo de manera explícita la dimensión emocional y psicosocial.

En este sentido, uno de los referentes normativos centrales es la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, la cual consolida la doctrina de la protección integral y establece que todos los niños, niñas y adolescente deben ser reconocidos como sujetos plenos de derechos. En particular, el Artículo 29 consagra el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, el cual comprende dimensiones físicas, cognitivas, sociales, afectivas y espirituales. Esta disposición reconoce que el desarrollo emocional y psicoafectivo hace parte fundamental del bienestar de los niños, por lo que las instituciones educativas están llamadas a generar entornos que favorezcan el cuidado, la protección y el fortalecimiento de estas capacidades.

A su vez, los avances recientes en la política educativa colombiana han reforzado la importancia de incorporar la educación emocional dentro de los procesos formativos. En este marco, la Ley 2503 de 2025, mediante la cual se crea la Cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, establece que la educación emocional debe comprenderse como un proceso educativo intencional, continuo y permanente orientado al autoconocimiento, la regulación emocional y la construcción de relaciones saludables. Esta norma reconoce que el desarrollo de competencias emocionales es una condición necesaria para la convivencia, la

construcción de ciudadanía y el bienestar integral de los estudiantes, otorgando al sistema educativo la responsabilidad de promover espacios pedagógicos que fortalezcan estas habilidades desde edades tempranas.

De manera complementaria, la Ley 2460 de 2025, que modifica la Ley 1616 de 2013 sobre salud mental, amplía la comprensión de la salud mental como un componente esencial del desarrollo humano y reconoce la importancia de promover acciones preventivas desde la infancia. Esta normativa establece la salud mental como un derecho, y delega en el sector educativo un papel clave en la promoción del bienestar psicosocial, al constituirse en uno de los escenarios privilegiados para fomentar habilidades socioemocionales, fortalecer la convivencia y prevenir problemáticas asociadas al manejo inadecuado de las emociones.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas no solo cumplen una función académica, sino que también se convierten en espacios de promoción del desarrollo integral y del bienestar emocional de los niños. En coherencia con este marco normativo, la estrategia pedagógica implementada en el aula, y posteriormente sistematizada en este trabajo, se inscribe dentro de las responsabilidades del sistema educativo de generar experiencias formativas que contribuyan al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, la intervención desarrollada en el Colegio Normal Superior de Popayán, puede comprenderse como una acción pedagógica que materializa los principios establecidos en estos marcos legales. A través de actividades lúdico-pedagógicas orientadas al reconocimiento, expresión y regulación de las emociones, la estrategia buscó aportar al cumplimiento del derecho de los niños y niñas a desarrollarse integralmente en entornos educativos que promuevan su bienestar emocional, su convivencia con otros y su capacidad para enfrentar de manera constructiva las situaciones de la vida cotidiana.

En este sentido, la sistematización no solo recupera la experiencia pedagógica desarrollada en el aula, sino que también evidencia cómo las prácticas educativas concretas pueden convertirse en escenarios donde los derechos de la infancia se hacen efectivos en la vida cotidiana de la escuela.

7.2 Antecedentes de la Sistematización

Reyes y Martínez (2022), desde una sistematización de experiencias reconstruyen de manera crítica una práctica pedagógica desarrollada en el centro de estimulación Gymboree de Ibagué-Colombia, con el objetivo de analizar cómo los talleres orientados al manejo de las emociones contribuyeron al aprendizaje social y colaborativo de niños y niñas de 4 años. La experiencia se llevó a cabo con un grupo de preescolar, en articulación con docentes del centro, y fue guiada metodológicamente por el enfoque cualitativo y las fases de sistematización propuestas por Jara (2012): punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión final y punto de llegada.

A través de actividades como el “Acuario relajante”, los “Gorritos de conejo” y el taller “Dinolandia”, las autoras observaron transformaciones significativas en la expresión emocional, la cooperación entre pares y el respeto por el otro, así como un mayor reconocimiento de emociones propias y ajenas. Los hallazgos resaltaron la pertinencia de los talleres para trabajar las emociones, la importancia de fortalecer la convivencia y las habilidades sociales en la primera infancia, y que el juego y la lúdica son herramientas eficaces en ese proceso. Este antecedente aporta a la presente sistematización una comprensión profunda del vínculo entre educación emocional y aprendizaje colaborativo, sustentado en referentes como Bisquerra, Vygotsky y Bandura, y metodológicamente ofrece un ejemplo práctico de cómo estructurar una sistematización centrada en el desarrollo emocional de los niños desde el aula.

Por su parte, Otálora et al. (2024) realizaron una sistematización de experiencias que documentó y analizó la experiencia de sus prácticas profesionales en la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Tuvo como objeto de estudio el impacto del juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en niños de entre 4 y 7 años. La intervención se realizó en dos instituciones educativas del municipio de Soacha, Cundinamarca: el Instituto Pedagógico Laura Vicuña y la Institución Educativa Celestin Freinet, donde participaron 50 niños como muestra dentro de una población total de 180. Metodológicamente, la propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, utilizando la sistematización de experiencias como método central, complementado por instrumentos como encuestas, entrevistas, observaciones, planeaciones y grupos de discusión. Esta sistematización respondió a la necesidad identificada en el aula de brindar herramientas efectivas para que los niños reconocieran y gestionaran sus emociones, ya que se evidenciaban conductas asociadas a patrones de violencia aprendidos en el entorno familiar y social. Los principales hallazgos indican que la implementación del juego simbólico fortaleció el trabajo en equipo, la empatía, el diálogo entre pares y el reconocimiento de emociones, generando un impacto positivo en la convivencia escolar. Conceptualmente, este antecedente aporta a la presente sistematización el respaldo teórico de autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2000) frente a qué es la autorregulación de las emociones y su impacto en el desarrollo integral en niños de primera infancia, reforzando la idea de cómo el juego simbólico puede facilitar la autorregulación emocional, el desarrollo de habilidades sociales y la transformación de dinámicas escolares desde una mirada pedagógica sensible y contextualizada. Igualmente, ofrece un ejemplo práctico de cómo estructurar la sistematización centrada en el desarrollo emocional de los niños desde el aula.

Por último, el estudio desarrollado por Ferreira et al., (2025) tuvo como objetivo analizar el impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de niños en la primera infancia, en el Centro Infantil “Alejandro Dumas” de la ciudad de Quito, Ecuador. Se llevó a cabo con niños de entre 6 meses y 5 años de edad, y metodológicamente se basó en un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), con uso de encuestas a docentes y cuidadores, observaciones sistemáticas mediante diarios de campo, y la aplicación de instrumentos estandarizados como el CBCL, la EIE-I y las escalas de desarrollo Bayley, WPPSI, PDMS-2, entre otras.

Los resultados mostraron que los niños presentan niveles variados de educación emocional, y que existe una correlación positiva entre el fortalecimiento de la inteligencia emocional y el desarrollo físico, social y cognitivo. Entre los hallazgos más relevantes se destaca que los niños que participaron en estrategias de educación emocional mostraron mayores niveles de empatía, mejor autorregulación emocional, mayor disposición para la colaboración, y una mejora general en sus procesos de aprendizaje y bienestar psicológico. En términos teóricos y conceptuales, este antecedente ofrece a la presente sistematización un respaldo empírico al vínculo entre el control emocional y el rendimiento académico, y a su vez, evidencia el valor de integrar la educación emocional como un eje transversal desde la primera infancia. Además, fundamenta sus planteamientos en autores como Goleman, Salovey y Mayer, y propone la alfabetización emocional como una estrategia educativa clave para favorecer la convivencia escolar, el manejo de conflictos y la construcción de vínculos positivos.

7.3 Marco de Referencia Teórico Conceptual

7.3.1 Desarrollo de las Emociones en la Primera Infancia

Las emociones “son el primer sistema de comunicación humano, previo al desarrollo del lenguaje” (Guil et al., 2018, p. 2). Desde el nacimiento se activa este sistema de comunicación ya que Villalobos (2014) y Español (2010) señalan que, al nacer, el bebé se encuentra en un estado de dependencia que facilita "el contacto psicológico", necesario para crear experiencias de intersubjetividad, intimidad y amor. Así, el proceso de humanización del bebé está mediado por la calidad de la relación con sus figuras de cuidado, quienes, a través de la sintonía emocional y la comunicación recíproca, ofrecen al bebé una base relacional desde la cual puede ir integrando sus experiencias y desplegando progresivamente su subjetividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el contacto psicológico da apertura a procesos de socialización que favorecen el desarrollo emocional. En este sentido, el desarrollo no puede comprenderse como una secuencia rígida o acumulativa de etapas. Por el contrario, se reconoce como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, que se distancia de la noción tradicional que lo concibe como un "proceso en etapas secuenciales y acumulativas" (Puche et al., 2009, p. 16), caracterizándose por un funcionamiento irregular, con "avances y retrocesos" (Puche et al., 2009, p. 18). Desde esta perspectiva, a continuación, se presentarán los planteamientos de Jeta (1998), quien describe momentos del desarrollo emocional durante la primera infancia que permiten comprender cómo los niños van construyendo progresivamente la comprensión y expresión de sus emociones.

No obstante, es importante considerar que estas fases no se manifiestan de manera uniforme en todos los niños. Tal como señalan Tenorio y Sampson (2000), aunque los seres humanos comparten una base biológica común, las capacidades y comportamientos que se

desarrollan durante la infancia dependen en gran medida de las experiencias y prácticas de crianza que cada contexto cultural promueve. En este sentido, la cultura actúa como un marco que orienta y moldea el desarrollo humano, al seleccionar y estimular determinadas potencialidades mientras otras permanecen menos desarrolladas.

Desde esta perspectiva, las concepciones que los adultos tienen sobre la infancia y las expectativas que depositan en los niños influyen directamente en las formas de interacción, las prácticas de crianza y las oportunidades de aprendizaje que se les brindan. Por ello, aunque todos los seres humanos comparten una base biológica común, como la capacidad sensorial, la disposición para el vínculo y la sensibilidad al bienestar y al malestar que Villalobos (2014) denomina *estésis*, las habilidades emocionales, sociales y comunicativas se configuran a partir de las experiencias concretas que los niños viven en sus entornos familiares, educativos y culturales. Reconocer esta dimensión contextual permite comprender que las diferencias observadas en el comportamiento y en la forma de expresar las emociones no responden únicamente a características individuales, sino también a los contextos de interacción y aprendizaje en los que los niños se desarrollan.

Los momentos del desarrollo emocional que se presentan a continuación, desde los planteamientos de Jeta (1998), se comprenden, entonces, dentro de una visión integral del desarrollo humano, en la que intervienen dimensiones biológicas, psicológicas y sociales en la constitución del sujeto. El desarrollo no es un proceso lineal, sino una construcción “con avances y retrocesos” (Puche et al., 2009, p. 18), en la que confluyen tanto factores internos como las experiencias intersubjetivas con el entorno. Según Villalobos (2014), desde los primeros días de vida el niño o la niña atraviesa una etapa de conciencia biopsicológica, en la que ocurre la transición del medio uterino al medio extrauterino, generando reorganizaciones corporales que

marcan el inicio de su relación con el mundo. A través de las experiencias sensoriales y del investimento afectivo de la madre o del cuidador principal, el bebé empieza a construir una conciencia psicobiológica, es decir, una integración progresiva entre sus sensaciones corporales, emociones y respuestas psíquicas. Estas nuevas sensorialidades permiten al bebé “establecer reorganizaciones que le posibilitan desarrollar su conciencia psicobiológica” (p. 218).

Posteriormente, en el marco de las interacciones afectivas y comunicativas con los otros, el niño avanza hacia una conciencia de sí, etapa en la que comienza a reconocerse como sujeto diferenciado, capaz de satisfacer sus necesidades fisiológicas con una intención que apunta a conquistar su propio bienestar. Este proceso constituye la base para la autorregulación emocional y el desarrollo de la identidad, pilares sobre los cuales se edifican las competencias emocionales y sociales que el programa busca fortalecer.

Este proceso de configuración subjetiva del bebé, según Villalobos (2014), está íntimamente ligado a su ética vital, es decir, la sensibilidad que le permite otorgar significados a la experiencia desde el malestar/bienestar que encuentra en sí mismo y así constituir una consciencia de sí. Es a partir de esta constitución de una consciencia de sí que se “abre el camino para que reconocimientos y emociones del bebé en relación con referentes humanos puedan transformarse en valores éticos afectivos y relacionales” (Colmenares, 1999, p. 277). Es en este proceso que el bebé va accediendo a “una auténtica historicidad, la que nos aleja del reino de la naturaleza para hacernos entrar en la cultura” (Ibid, p. 29).

En este marco, se establece que a los 18 meses se entra en un periodo evolutivo caracterizado por la oposición y la negativa, que más que un acto de rebeldía, constituye una proclamación de existencia, ya que el niño ahora puede decir “no” y al hacerlo se posiciona como un sujeto diferenciado del otro. Esto es posible porque con la adquisición del lenguaje que

se consolida alrededor de esta edad, el niño accede a recursos simbólicos que le permiten manifestar sus sentimientos interiores. En este periodo, los niños comienzan a manifestar los primeros signos de orgullo, celos y afectividad, expresiones emocionales que aún están en proceso de ser gestionadas (Jeta, 1998), por lo que necesitan de lo que Cyrulnik (2013) denomina una base de seguridad, es decir, el entorno afectivo que la familia proporciona y desde el cual el niño configura sus formas de expresarse y relacionarse con el mundo. Según este autor, todo bebé “tiene necesidad de un vínculo afectivo para desarrollarse con plenitud, sólo puede desarrollarse en el mundo sensorial que otro genera” (p.85), lo que significa que los estilos de comportamiento emocional del niño no dependen exclusivamente de sus características individuales, sino que se van moldeando en la interacción con los adultos que lo acogen y cuidan (Cyrulnik, 2013).

Entre los dos y tres años se observa un avance importante, ya que los niños adquieren un papel más activo y comienzan a influir sobre los estados emocionales de los demás. Jeta (1998) identifica que esta capacidad puede manifestarse tanto “reconfortando” como “provocando”. De esta manera, de forma aún rudimentaria, pueden ofrecer consuelo ante la emoción de otro, entregando un objeto o comida. Al mismo tiempo, pueden provocar al otro arrebatando juguetes o fomentando la angustia de un compañero cuando está llorando. Estas tendencias también están influenciadas por el ambiente en el que se desarrolla la crianza. De hecho, los niños que han experimentado situaciones de maltrato físico tienden en menor medida a reconfortar o ayudar a otros.

Entre los tres y cuatro años los niños ya son capaces de realizar conexiones y comprender que ciertas situaciones pueden provocar una determinada emoción. Además, comienzan a reconocer emociones más sofisticadas como la vergüenza y el orgullo. En esta etapa se produce

un cambio significativo, ya que empiezan a comprender no sólo las causas externas de las emociones, sino también su dimensión cognitiva. Las emociones complejas, como las mencionadas, no surgen únicamente de un acontecimiento directo, sino que se experimentan en función de lo que se cree que otros piensan de nosotros a partir de nuestras acciones. Para que estas emociones se desarrollen se requiere tanto un nivel cognitivo adecuado como la adquisición de normas sociales que regulan la conducta (Jeta, 1998). Es así como, a partir de este período de edad, los niños empiezan a ser capaces de controlar la expresión de sus emociones, siendo capaces de gestionar sus emociones por medio de agentes externos como juguetes u otras distracciones (si hay una enseñanza de cómo realizarlo), y además pueden llegar incluso a ocultar lo que verdaderamente sienten (Jeta, 1998).

El autor señala que, en el periodo de los tres a seis años de edad, para que los niños puedan comprender plenamente sus emociones y las de los demás “es necesario que desarrollen una serie de capacidades cognitivas, que le van a permitir un comportamiento afectivo más adecuado” (p. 24). Igualmente, resulta fundamental que comprendan que “una cosa es la manifestación externa de las emociones y otra la experiencia interna que se tiene de la emoción” (p. 24).

7.3.2 Conductas Emocionalmente Problemáticas

Llanto: Según Jeta (1998) es una conducta que aparece a los 3 años, y puede estar causada por diferentes motivos como la inseguridad, los celos o la falta de sensibilidad o atención de los demás. El autor recomienda que, es necesario intentar responder lo que el menor quiere comunicar antes de se recurra a esta conducta y adicionalmente, recalca la importancia de la ocupación con juegos y actividades, ya que cuando el menor se aburre puede usar esta conducta como forma de llamar la atención.

Rabietas: Las pataletas pueden aparecer por fatiga, sobreestimulación o frustración cuando el niño enfrenta tareas que exceden sus capacidades. También pueden mantenerse porque el niño descubre que le sirven para obtener atención o cambiar decisiones de los adultos. Para ayudar a que no aparezcan, es importante prevenir el cansancio y la sobreexcitación, adaptar las actividades a su nivel y anticiparse a la frustración. Si la rabieta ocurre, lo mejor es ignorarla, mantenerse firme y no ceder a sus demandas (ni cambiar un “no” por un “sí”, ni comprar algo para calmarlo). Así aprenderá que esa conducta no es efectiva. Una vez que la pataleta termina, conviene retomar la interacción con normalidad, sin reproches ni recordarle el incidente, para no reforzar el comportamiento (Jeta, 1998).

Miedo: Por último, Jeta (1998) señala, que el miedo es una emoción común en la infancia; por ejemplo, el miedo a la oscuridad aparece entre los 2 y 3 años. Algunos niños lo superan con facilidad, mientras que otros pueden volverse inseguros y dependientes si no reciben apoyo adecuado. Para ayudarles, es fundamental comprender la situación sin críticas ni etiquetas negativas. El acompañamiento debe enfocarse en:

Identificar y valorar el miedo, ayudando al niño a expresarlo.

Exponerse gradualmente, elaborando una lista de miedos de menor a mayor intensidad.

Brindar seguridad y apoyo, estando cerca, tomándole de la mano o dándole recursos como una linterna.

Usar juegos y materiales (fotos, dibujos) para familiarizarse con el estímulo que genera temor.

Corregir ideas erróneas y reforzar positivamente sus avances, elogiando cada esfuerzo

En resumen, la clave está en acompañar sin juzgar, exponer progresivamente y reforzar la valentía, para que el niño aprenda a manejar sus miedos con confianza.

7.3.3 Emociones y Psicomotricidad

Los conceptos de emoción y psicomotricidad se entrelazan ya que “cuando el niño/a expresa sus sentimientos/necesidades lo hace a través del cuerpo, con movimiento corporales (psicomotricidad)” (Hernández, 2024, p. 5). Gallo (2012), indica que a través de la práctica corporal “se expresan modos de ser de la persona, y adquiere sentido según el contexto social y cultural en que se halle inmerso” (p. 2). De esta manera, el cuerpo tiene la capacidad de afectar y ser afectado, y “se define por lo que puede, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan tanto en pasión como en acción” (p. 2).

Le Boulch (1983) describe momentos en la evolución del esquema corporal que, al igual que los planteamientos de Puche et al. (2009) sobre el desarrollo infantil, no deben entenderse como etapas rígidas ni secuenciales, sino como procesos que se construyen progresivamente con avances y retrocesos según las experiencias y contextos de cada niño:

Cuerpo Vivido (0 a 3 años). Se desemboca la primera imagen de cuerpo, identificado por el niño con su propio yo. Se conecta desde una experiencia global de su cuerpo, y aprende desde su relación con el adulto.

Cuerpo Percibido (3 a 7 años). Este proceso está relacionado con la construcción del esquema corporal. A partir de esta etapa, la imagen que el niño tiene de su cuerpo no se vincula únicamente con las sensaciones táctiles, sino también, y en mayor medida, con las kinestésicas. Gracias a ello, se observa un avance progresivo en la formación del esquema corporal, permitiéndole centrar su atención tanto en su cuerpo en conjunto como en partes específicas de él.

Cuerpo Operativo (7 a 12 años). Suele denominarse como “cuerpo representativo” porque integra las dos etapas previas. En esta fase, la representación corporal del niño se

manifiesta en movimiento, avanzando de una imagen que reproduce la acción a otra que la anticipa. Como resultado, alcanza una independencia funcional y segmentaria, además de la capacidad de autoevaluar sus movimientos, lo que en otras palabras implica la adquisición de su autonomía corporal.

Según Calmels (2000a), la psicomotricidad tiene 3 dimensiones:

Construcción Afectiva. La relación con el espacio “no está desprovista de afectividad, pues es la experiencia corporal la que nos introduce en su mundo, y son los adultos con su función corporizante quienes nos habilitan y acompañan en la comprensión de sus variables” (p. 11).

Construcción Cognitiva. Toda actividad está permeada por los procesos mentales que se requieren para llevarla a cabo. El autor pone en ejemplo el juego con bloques, donde el niño tendrá que diferenciar entre espacio geométrico (categorías, medidas, formas) y el espacio habitado.

Construcción Social. El espacio no es solo físico, sino que está marcado por la interacción con los otros. En toda actividad se ponen en juego límites, roles, dinámicas sociales y jerárquicas. “El lugar que el niño elige para posicionarse en el espacio nos sirve para darle un sentido a sus acciones” (p. 86).

Construcción Corporal. El niño organiza el espacio desde su propio esquema corporal, poniendo en juego en cada actividad las direcciones arriba, abajo, derecha, izquierda, dentro, fuera).

Así pues, el cuerpo es el vehículo a través del cual los niños viven y expresan su trayectoria de desarrollo. A través de la psicomotricidad, se construyen experiencias significativas que apoyan el crecimiento de los niños, no solo a nivel motor, sino también

emocional y cognitivo. La psicomotricidad se reconoce como un elemento clave en el desarrollo de la inteligencia emocional, dado que en la infancia las emociones y los movimientos corporales se encuentran estrechamente vinculados y no se experimentan de manera separada (Polo, 2022).

Es esencial fomentar desde edades tempranas el desarrollo de la inteligencia emocional y la psicomotricidad, de manera que los niños y niñas aprendan a relacionarse de forma asertiva y efectiva a partir de las sensaciones corporales, percepciones, emociones, movimientos y sentimientos, siempre mediante aprendizajes globales, funcionales y con significado. En este sentido, la psicomotricidad actúa como una disciplina que brinda herramientas para fortalecer habilidades que permiten gestionar las emociones cotidianas, aportando beneficios no solo físicos, sino también sociales y afectivos, en estrecha relación con la inteligencia emocional (Polo, 2022).

7.3.4 Educación Emocional

Es pertinente señalar que en la literatura sobre desarrollo emocional coexisten diferentes términos para referirse a los procesos mediante los cuales las personas aprenden a relacionarse con sus estados afectivos. Expresiones como “control de emociones”, “manejo emocional” o “regulación emocional” aparecen con frecuencia en textos académicos y en el lenguaje cotidiano de las instituciones educativas. No obstante, en el presente trabajo se adopta el concepto de gestión emocional para enfatizar que la relación con el sujeto con sus emociones no consiste en suprimirlas o dominarlas desde una lógica de sometimiento, sino reconocerlas, comprenderlas y encontrar formas apropiadas de transitarlas. Como señala Villalobos (2014), la emoción es una experiencia corporal sensible que permite al sujeto organizar significado sobre sí mismo y sobre el mundo; desde esta perspectiva, la emoción no se controla porque no es un objeto externo al sujeto, sino que se gestiona en la medida en que la persona va desarrollando conciencia sobre lo

que siente y construye, en interacción con su entorno, alternativas para responder de manera reflexiva y ajustada al contexto. Esta postura es coherente con los planteamientos de Bisquerra (2011), para quien la regulación emocional implica la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, lo que supone no la eliminación del sentir, sino de su integración consciente en la vida cotidiana.

Igualmente, Calmels (2000a) y Le Boulch (1983) permiten comprender que esta gestión no ocurre exclusivamente en el plano cognitivo, sino que se establece en la experiencia corporal, en la medida en que el cuerpo es el primer territorio donde la emoción se manifiesta, se registra y puede ser reorganizada. En este sentido, cuando en el presente documento se hace referencia a la gestión emocional, se alude a un proceso formativo e intersubjetivo en el que el niño, acompañado por los adultos significativos de su entorno, va construyendo progresivamente la capacidad de identificar, significar y transitar sus estados emocionales.

Es así como desde esta perspectiva la emoción no se controla, se reconoce porque informa el sentir, y puede regularse en la medida que el sujeto es consciente de lo que está sintiendo, como lo expresa Villalobos (2014) “y quizás todo ese dominio de sí mismo sólo podrá lograrse a través de la emoción que otro logre impregnar en todo su vivido corporal, convocándolo a fluir vitalmente y a participar intersubjetivamente del mundo humano” (p.200).

Bisquerra (2011) plantea que la educación emocional tiene un propósito esencialmente formativo: contribuir al desarrollo de las competencias que permiten a las personas relacionarse de manera más consciente con sus propios estados afectivos y con los de los demás. Lejos de ser un complemento del aprendizaje académico, este proceso incide directamente en la construcción de la personalidad y en la calidad de los vínculos sociales. Cuando una persona aprende a identificar lo que siente, a gestionar sus reacciones y a comunicarse emocionalmente con su

entorno, no solo mejora su bienestar subjetivo sino también su capacidad de afrontar los retos cotidianos de manera más equilibrada (Bisquerra et al., 2000).

En este proceso intervienen distintos actores que acompañan el desarrollo emocional del niño desde diferentes espacios de socialización. Sisalema et al. (2025) refieren que los docentes cumplen un papel fundamental, pues deben “proporcionar herramientas para que los niños expresen sus emociones de manera clara y asertiva, así como para escuchar y entender los sentimientos de los demás” (p. 15). De manera complementaria, los familiares tienen una responsabilidad igualmente relevante, ya que desde el entorno del hogar ofrecen las primeras experiencias afectivas y relacionales que permiten al niño identificarse, sentirse seguro y establecer vínculos con otras personas.

En este sentido, la educación emocional no puede entenderse como un proceso que ocurre únicamente en el ámbito escolar. Por el contrario, se configura como una experiencia que inicia en la familia, continúa en la escuela y se proyecta a lo largo de toda la vida (Mendoza Armas y Vargas Caicedo, 2025). De allí la importancia de generar espacios de articulación entre familia y escuela que favorezcan el desarrollo de estas competencias emocionales y permitan a los niños construir formas más saludables de relacionarse consigo mismos y con los demás (Gómez, 2017).

Ahora bien, en los primeros años de vida este acompañamiento emocional no se da únicamente a través de orientaciones verbales o explicaciones racionales. En la educación infantil, gran parte de las experiencias formativas se construyen a partir de la interacción corporal entre el adulto y el niño. En este sentido, Martínez (2008) plantea que en el contexto del preescolar el cuerpo del docente adquiere un papel central en los procesos de aprendizaje y

formación, pues a través de gestos, movimientos, desplazamientos y contactos corporales el adulto orienta, acompaña y regula las acciones de los niños.

Desde esta perspectiva, el cuerpo del adulto puede convertirse en un *cuerpo modelo*, que ofrece a los niños referencias de acción que ellos tienden a imitar en el desarrollo de las actividades. Asimismo, puede funcionar como un *cuerpo normalizador*, que no solo indica lo que debe hacerse, sino que guía físicamente la acción del niño, ayudándole a ejecutar movimientos o acciones que aún no logra realizar de manera autónoma. Finalmente, el adulto también se configura como un *cuerpo que se desplaza*, que recorre el espacio educativo acompañando a los niños, observando sus procesos y participando activamente en las dinámicas del aula.

En consecuencia, la mediación del adulto en la educación emocional trasciende la dimensión verbal y se expresa también a través de la corporalidad, del acompañamiento cercano y de las interacciones cotidianas que se construyen en el espacio educativo. En los primeros años de vida, el adulto no solo orienta con palabras, sino que, a través de su presencia, de su cuerpo y de su forma de interactuar, se convierte en una referencia que modela formas de relación, expresión y regulación emocional en los niños.

7.3.5 Desarrollo de Competencias Emocionales

El desarrollo emocional desde un enfoque humanista subraya la importancia de que el niño se sienta valorado y acompañado (Rodríguez, 2012). Este enfoque está vinculado con los postulados de Maslow (1943), quien plantea que las necesidades emocionales básicas, como la seguridad y el amor, deben ser satisfechas antes de que los niños puedan desarrollar otras competencias, como la autorregulación emocional. De manera similar, Carl Rogers (1951)

enfatisa la importancia de un ambiente de aceptación incondicional, en el que el niño pueda expresarse sin temor al juicio.

Para Bisquerra (2011), desarrollar competencias emocionales supone construir un conjunto integrado de saberes, disposiciones y habilidades que permiten a las personas identificar, comprender y gestionar sus experiencias emocionales de manera adecuada. Estas competencias no se reducen a una capacidad aislada, sino que comprenden dimensiones articuladas entre sí: la conciencia sobre los propios estados afectivos, la capacidad de regularlos, el desarrollo de una autonomía emocional y la habilidad para vincularse emocionalmente con los demás (Oliveros, 2018a; Menjura y Franco, 2022; Núñez, 2024). Su construcción ocurre principalmente en los entornos más próximos al niño: la familia y la escuela.

7.3.6 Regulación Emocional

En este trabajo, la gestión emocional se apoya teóricamente en el concepto de regulación emocional, entendida como la capacidad de relacionarse con las propias emociones de manera equilibrada y contextualmente adecuada, sin suprimirlas ni dejarse dominar por ellas (Oliveros, 2018a). Esta capacidad se despliega a través de distintas microhabilidades que se construyen progresivamente.

Expresión emocional, la cual implica aprender que las emociones internas no siempre deben proyectarse tal cual, hacia el exterior, sino que pueden ser comunicadas de formas ajustadas al contexto.

Regulación de emociones y sentimientos, supone reconocer que los estados emocionales pueden y deben ser modulados, no ignorados. Finalmente, las habilidades de afrontamiento permiten al niño confrontar situaciones difíciles y generar estados afectivos más positivos desde su propia iniciativa (Oliveros, 2018a).

Habilidades de afrontamiento: que hace referencia a la capacidad para enfrentar desafíos y situaciones conflictivas y la autogeneración de emociones positivas y las competencias para autogenerar emociones positivas (Oliveros, 2018b).

7.3.7 Autoconcepto y Autoestima

Según Jeta (1998) “los niños no son capaces de autoevaluarse hasta los 3 años” (p. 24). De esta manera, Khuriya (2022) refiere que el autoconcepto se refiere a las autopercepciones que se tienen de uno mismo. Es un complejo de actitudes multidimensionales que se va modificando con la edad cronológica. Dentro de las actitudes que lo componen están:

Componente Cognoscitivo (Autoimagen): Se refiere a la percepción mental que la persona tiene de sí misma.

Componente Afectivo y Emocional (Autoestima): Hace referencia al valor emocional que se le da a la autopercepción y la evolución que hace de sí mismo el individuo.

Componente Comportamental (Motivación): Se refiere a la necesidad de la motivación para la autorregulación de la conducta.

Según Bisquerra (2011) “el autoconcepto influye de forma muy significativa en su autoestima y ésta a su vez influye en cómo la persona se siente” (p. 121). En este sentido la autoestima es la valoración que la persona hace de su autoconcepto, siendo ésta un componente del autoconcepto.

La autoestima, en tanto componente del autoconcepto, se configura a partir de la valoración que el niño hace de su propia imagen, y esta valoración está profundamente influida por su entorno más inmediato: la escuela, la familia y los vínculos de amistad (Khuriya, 2022). Estos aspectos pueden desencadenar múltiples percepciones positivas o negativas sobre sus

capacidades, lo que a su vez provoca la manifestación de ciertos comportamientos que les permita enfrentar los sucesos de su día a día.

Por ejemplo, cuando esa valoración es favorable, el niño tiende a mostrar seguridad en sus interacciones, acepta sus limitaciones sin que ello lo desequilibre, y es capaz de recibir retroalimentación sin vivirla como una amenaza personal. Por el contrario, una autoestima frágil se manifiesta en inseguridad, en la tendencia a compararse con los demás y en dificultades para gestionar sus propias emociones (Khuriya, 2022). Estas diferencias tienen implicaciones directas para la convivencia escolar y para los procesos de aprendizaje. Por último, la autoestima se puede observar también desde el lenguaje no verbal, como la postura, la mirada, la interacción con los demás.

7.3.8 Relación entre Autoestima, Autoconcepto y Regulación Emocional

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia cómo el autoconcepto, la autoestima y la regulación emocional se relacionan entre sí. La autoestima nace del autoconcepto, asignando componente emocional y su evolución y la regulación emocional sostiene la autoestima, ya que el niño que aprende a manejar su frustración y expresar sus emociones de forma adecuada tiende a sentirse más seguro y competente (Khuriya, 2022).

Estos conceptos se vinculan directamente con el eje y el objetivo orientados a interpretar las transformaciones en las habilidades de autorregulación reconocidas por docentes y padres de familia. Aproximarse a estos conceptos permite reflexionar de manera más profunda sobre las contribuciones de la estrategia implementada, facilitando una comprensión integral del proceso de autorregulación emocional en la infancia.

Es así como se comprende que el desarrollo emocional no es innato, sino que puede y debe ser formado mediante procesos educativos intencionados, tanto en el ámbito escolar como

familiar, favoreciendo un desarrollo consciente desde la infancia. Teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo los niños y niñas están en los centros educativos, “las prácticas docentes son un factor determinante que impacta en el desarrollo emocional y social de los educandos” (Núñez, 2024, p. 152).

7.3.9 Estrategias y Prácticas Pedagógicas

Son entendidas como acciones docentes orientadas a fortalecer estas competencias emocionales de manera consciente teniendo en cuenta la diversidad, reconociendo las particularidades de cada estudiante y respetando sus propios ritmos de aprendizaje, a través de interacciones y estrategias específicas como el uso de cuentos, paneles y diálogo emocional, etc. (Núñez, 2024). Este enfoque le otorga al rol docente un papel fundamental no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en el acompañamiento del desarrollo emocional de los niños y niñas, promoviendo su bienestar integral.

Es así como este concepto ofrece una visión actualizada sobre el papel de las prácticas docentes en el desarrollo emocional infantil, especialmente en contextos de crisis o vulnerabilidad. Permite analizar la experiencia desde las estrategias pedagógicas implementadas, resaltando cómo las creencias y acciones de las educadoras inciden directamente en los procesos de regulación emocional de los niños. Además, refuerza la idea de que la formación docente en competencias emocionales es clave para generar transformaciones significativas en el aula, relacionándose directamente con el eje y objetivo orientados a reflexionar sobre los factores clave de la estrategia que promovieron el desarrollo de competencias emocionales.

Sisalema et al. (2025) destacan las siguientes estrategias pedagógicas para desarrollar competencias emocionales:

Narrativa Literaria: Los autores destacan que las historias y los cuentos son herramientas útiles para introducir a los niños conceptos emocionales, ya que la lectura introduce situaciones con la intención de que el lector pueda comprender su realidad, lo que les permite “identificarse con los personajes y experimentar sus sentimientos” (p. 16), proporcionándoles así, un medio por el cual puedan canalizar sus emociones internas. Esto se debe fomentar a través de espacios cómodos e intencionados como rincones de lectura y actividades que combinen lo individual y grupal.

Prácticas Lúdicas: Para los autores incluir estrategias lúdicas representa una valiosa herramienta pedagógica, ya que “al incorporar juegos, actividades creativas y simulaciones en el aula, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje más atractivo, estimulante y efectivo para el desarrollo socioemocional” (p. 16). Esto puede tener ciertas dificultades, ya que la falta de recursos, formación docente y el contexto propio de cada escuela puede dificultar la adaptación de estas actividades al currículum.

Juego Dirigido: “A través del juego, los niños se expresan de forma natural, y es donde los docentes puedan observar cómo se comportan en situaciones reales y obtener información sobre su desarrollo socioemocional” (p. 16). El juego dirigido implica la intervención constante del adulto, quien orienta y guía la actividad hacia los objetivos que la sustentan. Es una estrategia valiosa para promover el desarrollo cognitivo y emocional.

En conclusión, conceptos como la educación emocional, regulación emocional, competencias emocionales y las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo emocional no solo permiten interpretar de manera más profunda las acciones desarrolladas por la practicante, docentes y acudientes, sino que también proporcionan herramientas analíticas para reflexionar sobre los efectos observados en los niños y niñas. Estas referencias sustentan la importancia de



intervenir desde una perspectiva educativa y contextualizada, destacando que el desarrollo emocional en la infancia no ocurre de forma espontánea, sino que puede ser promovido y enriquecido a través de estrategias intencionadas y conscientes. Así, los aportes teóricos examinados se convierten en una base sólida para orientar el proceso de sistematización y comprender con mayor claridad el alcance y sentido del proyecto implementado.

8. Estrategia Metodológica

8.1 Método DRI, Fases, Enfoque (Hermenéutico) y Tipo de Sistematización

Barnechea y Morgan (2010) conciben la sistematización de experiencias como algo que va mucho más allá de ordenar información: se trata de un proceso analítico y reflexivo sobre la práctica, orientado no solo a comprenderla sino a generar conocimiento transformador a partir de ella. En ese marco, sistematizar implica intervenir en situaciones concretas de desarrollo, donde la realidad de ejecución —con sus imprevistos y derivas— abre posibilidades de aprendizaje que no estaban previstas en el diseño inicial (Barnechea y Morgan, 2010)

La propuesta de sistematización se fundamenta en dos pilares epistemológicos:

Primero, se reconoce que quienes generan conocimientos sobre una práctica son también actores de esta, cuestionando así la separación tradicional entre sujeto y objeto de conocimiento. Segundo, se establece una unidad entre quien sabe y quien actúa, lo que rompe las distancias entre lo racional-objetivo y lo afectivo-subjetivo. Esto permite comprender y explicar las situaciones enfrentadas en la práctica, generando conocimientos que guíen la acción futura.

Por ello, se eligió una sistematización retrospectiva porque permite reconstruir y analizar de manera reflexiva una experiencia ya culminada, como la estrategia de fortalecimiento del control de emociones implementada durante el año 2023. Esta modalidad favorece una comprensión profunda de los procesos y resultados desde la vivencia de los actores implicados, lo cual es esencial en el análisis del desarrollo emocional infantil, caracterizado por su complejidad y no linealidad (Puche et al., 2009; Barnechea y Morgan, 2010)

La ruta metodológica de la presente investigación se desarrollará teniendo en cuenta las siguientes fases del método DRI, según Castaño et al. (2019), este método es fundamental en el

modelo de sistematización de prácticas educativas, ya que logran que emerjan nuevas experiencias para la producción de conocimiento.

- **Descripción:** busca observar, registrar, clasificar y organizar la información relevante sobre la práctica de la forma más rigurosa posible, a través de los instrumentos relacionados con el diseño de la sistematización (entrevistas, grupos focales, diarios de campo, vídeos etc.). Debe lograr construir una imagen detallada y precisa del objeto de estudio (la práctica), ya que a partir de esta “surgen ideas, conceptos y categorías que ayudan a construir y moldear los datos aprehendidos” (Castaño et al. 2019, p. 12).
- **Reflexividad:** es una forma en que el maestro se constituye en sujeto analítico, investigador y productor de conocimiento sobre su propia práctica (Castaño et al. 2019). Implica una postura crítica para desnaturalizar lo establecido y transformar la realidad. Esta dinámica, demanda que se piense sobre la acción en situación, ya que esto “permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor la hipótesis” (Perrenoud, 2007, como se citó en Castaño et al. 2019, p. 17), desarrollando así posturas críticas y constructivas que permitan ver la práctica en todas sus dimensiones.

En el presente trabajo, la reflexividad se materializa de manera transversal, pero encuentra su espacio más explícito en el Momento 5 de los resultados, donde la facilitadora y la co-sistematizadora se posicionan como sujetos analíticos que examinan no solo lo que ocurrió con los niños, las maestras y las familias, sino lo que la experiencia significó para cada uno de los actores involucrados, incluidas ellas mismas. Este posicionamiento es coherente con el primer pilar epistemológico de la sistematización,

que indica que se debe reconocer que quienes generan conocimientos sobre una práctica son también actores de esta (Barnechea y Morgan, 2010).

- **Interpretación:** busca construir sentidos sobre las prácticas para poder dilucidarlas de manera coherente. Combina los datos empíricos con marcos analíticos y orientaciones teóricas para hallar significados, relaciones, patrones y explicaciones de la práctica. Implica un proceso de reconstrucción y reinterpretación de la práctica para generar nuevas perspectivas de conocimiento que enriquecen la comprensión de la experiencia.

Igualmente, la presente sistematización se hará desde un enfoque hermenéutico, trascendiendo hacia la recopilación de hechos para la comprensión profunda e interpretativa de lo vivido. Este enfoque resulta fundamental para analizar las estrategias de fortalecimiento del control de emociones implementadas por la practicante Valeria Muñoz en articulación con docentes y acudientes. Al buscar captar los significados construidos por los participantes, la hermenéutica permite valorar la experiencia educativa no solo desde sus resultados, sino desde su complejidad, subjetividad y contexto emocional, aspectos centrales en el desarrollo de competencias emocionales en niños de grado primero.

Tal como lo sugieren Van Manen (1990) y Bolívar et al. (2001), comprender la experiencia humana y educativa desde adentro implica reconocer la relación contextual y situacional del conocimiento, lo que en este caso es clave para visibilizar la contribución de la estrategia en el desarrollo emocional de los estudiantes. Así, este enfoque fortalece el cumplimiento de los objetivos específicos:

- Al identificar las principales acciones y enfoques de la estrategia, se posibilita una interpretación crítica y detallada que permite captar las intenciones y métodos utilizados desde la experiencia misma de los actores involucrados.

- Al interpretar las transformaciones observadas en la autorregulación y expresión emocional de los niños, la hermenéutica ofrece herramientas para comprender no sólo cambios superficiales, sino significados profundos que revelan el impacto emocional y social de la intervención desde la mirada de docentes y acudientes.

En este sentido, la sistematización incorpora consideraciones éticas fundamentales, como el respeto por la confidencialidad de los participantes, el consentimiento informado de docentes y familias, y la protección del bienestar emocional de los niños y niñas involucrados. Se parte de una postura ética que reconoce la dignidad de cada sujeto y promueve prácticas responsables, coherentes con los principios del trabajo profesional en psicología educativa. En este sentido, es importante señalar que una de las sistematizadoras fue también la facilitadora que diseñó e implementó la estrategia, lo que la sitúa simultáneamente como sujeto y objeto de análisis. Esta doble condición, lejos de ser una limitación, es propia de la sistematización de experiencias, donde quienes generan conocimiento sobre una práctica son también actores de esta (Barnechea y Morgan, 2010). No obstante, para cuidar el rigor analítico del proceso, la participación de la co-sistematizadora, quien no estuvo involucrada en la implementación original, opera como una mirada complementaria que contribuye a equilibrar la perspectiva de análisis. educativa.

8.2 Fuentes y Técnicas de Recolección de la Información usadas en el Proyecto a Sistematizar

8.2.1 Observaciones en el Aula

Se usó como técnica la *observación directa*, la cual según Rodríguez (2012):

Para el diagnóstico se emplearon dos modalidades de observación. La observación directa, en el sentido que describe Rodríguez (2012), implicó que la practicante se integrara al contexto escolar de manera activa, compartiendo con los niños,

las docentes y las dinámicas del aula con el fin de comprender la realidad desde adentro y no desde la distancia del observador externo. Esta inmersión permitió acceder a información que difícilmente habría emergido mediante instrumentos más formales (p. 28).

Esta técnica se aplicó para conocer el contexto escolar, cómo interactuaban los niños y cómo eran las diferentes experiencias pedagógicas, con el objetivo de determinar el diagnóstico de la población.

De manera complementaria, se usó la *observación indirecta*, que:

Complementariamente, se utilizó la observación indirecta, orientada a capturar lo que ocurría naturalmente en el aula y el recreo: los gestos, las formas de relacionarse, los conflictos y las maneras en que los niños expresaban sus emociones sin que mediara una situación artificial (Rodríguez, 2012). Esta modalidad se mantuvo activa a lo largo de todas las fases del proyecto, desde el diagnóstico inicial hasta la valoración final (Rodríguez, 2012, p. 29).

Esta técnica, se aplicó en las cuatro fases de la investigación (diagnóstico o exploración, planeación, ejecución y la evaluación). En la fase de Diagnóstico o Exploración, se buscaba reconocer la necesidad o el problema que presentaban los tres grupos de primer grado. En esta etapa, la observación ayudó a entender las relaciones entre los niños, cómo interactuaban con las docentes y la manera en que manifestaban sus emociones en el entorno escolar. Este paso fue fundamental para establecer el diagnóstico inicial de los estudiantes. Con el objetivo de conocer la necesidad o problemática que presentan los tres grupos de primero de la Institución, se usaron las siguientes categorías de observación

- Interacción Niño-Niño: Esta categoría se refiere a cómo los niños se relacionan entre ellos. Implica observar si colaboran, comparten, negocian, resuelven conflictos o si, por el contrario, hay agresividad, aislamiento o dificultades para jugar en grupo.
- Interacción Niño-Docente: Se centra en la dinámica entre los estudiantes y sus maestros. Por ejemplo, si el niño pide ayuda, si sigue instrucciones, si responde a las preguntas o si muestra respeto por la figura de autoridad.

La observación, se llevó a cabo en las siguientes fases:

- Fase de Planeación: En esta fase, que se desarrolla a la mitad de la investigación, se continuó con la observación indirecta para tomar decisiones fundamentadas sobre las estrategias pedagógicas a implementar. Al observar las dinámicas, se pudo ajustar las actividades y asegurar que se alinearan con las necesidades reales y actuales de los alumnos.
- Fase de Ejecución: A medida que se ponía en marcha la propuesta pedagógica, se utilizó constantemente la observación indirecta para evaluar la efectividad de las actividades. Esto permitió comprobar cómo respondían los niños a las intervenciones, si las estrategias eran efectivas para mejorar su control emocional y si se cumplían los objetivos establecidos.
- Fase de Valoración de la Experiencia: Al finalizar el proyecto, la observación indirecta fue útil para identificar las transformaciones surgidas durante la implementación y recoger las percepciones de los diferentes actores involucrados sobre el proceso vivido. Permitted comprender los cambios en las dinámicas del aula y las interacciones de los niños, así como recuperar los significados que la experiencia tuvo para las docentes, las familias y la propia facilitadora.

8.2.2 Entrevistas a Maestras

Para conocer las perspectivas de las docentes, se recurrió a la entrevista como técnica de recolección. Desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1986), entrevistar supone construir un espacio de diálogo sostenido entre quien investiga y quienes participan, con el propósito de acceder a las comprensiones que estas personas han construido sobre sus propias vivencias y situaciones. Se realizaron entrevistas individuales a las tres maestras de grado primero, compuestas por seis preguntas orientadas a identificar cómo percibían las expresiones emocionales de sus estudiantes y qué estrategias habían intentado implementar

8.2.3 Cuestionario a Padres de Familia

El cuestionario se usó desde el fundamento de Kuznik et al. (2010) quienes manifiestan que es una técnica de recolección de información concreta, particular y práctica. Se suelen usar en las investigaciones con diseños no experimentales propios de una estrategia cuantitativa, ya que permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada. Esta encuesta se aplicó a 101 padres de familia de los tres cursos de primero para poder conocer los comportamientos y la regulación de emociones de los niños en el hogar y las preguntas fueron de tipo de selección múltiple con opciones de respuestas de: A) Si, B) No, C) No lo he notado.

¿Su hijo se frustra con facilidad?

¿Su hijo se distrae con facilidad?

¿Su hijo siente ansiedad al dormir solo, estar en la oscuridad o separarse de los padres?

¿Su hijo presenta miedo o timidez al expresar lo que siente/piensa?



De forma complementaria dentro del cuestionario se hicieron otras preguntas abiertas con el objetivo de conocer de forma más clara y argumentada lo que piensan los padres sobre las emociones de sus hijos. Se hicieron las siguientes 3 preguntas:

¿Cómo expresa el enojo su hijo?

Cuando su hijo está triste ¿de qué forma lo manifiesta?

¿Su hijo se siente seguro y feliz en la escuela?

9. Resultados

La presentación de los resultados de esta sistematización se organiza siguiendo la lógica del método DRI (Descripción, Reflexividad, Interpretación) propuesto por Castaño et al. (2019), articulada con los momentos que conformaron la experiencia. Para facilitar la comprensión del lector, se describe a continuación la estructura que seguirá.

En primer lugar, se presenta el “Momento 1: Diagnóstico”, en el cual se recuperan las observaciones realizadas en las aulas y espacios de recreo de los grados primero A, B y C, así como la información recogida a través de entrevistas a maestras y cuestionarios a padres de familia. Este momento corresponde a la fase exploratoria que permitió identificar las necesidades emocionales de los niños y niñas, y que fundamentó las decisiones de diseño posteriores. La información se organiza en torno a tres categorías que emergieron en la observación: Expresión y Comunicación Emocional, Regulación y Manejo de Emociones, y Atención y Seguimiento a las Instrucciones. Al cierre de cada categoría se presentan hipótesis interpretativas iniciales que surgieron de lo observado, así como la perspectiva de la facilitadora sobre lo que estas observaciones significaron para ella.

En segundo lugar, se describe el “Momento 2: Diseño de la Intervención”, donde se recupera el proceso de la planificación de las actividades pedagógicas, los criterios que orientaron las decisiones de diseños, las voces de las docentes y las reflexiones de la facilitadora sobre las tensiones entre la teoría y la realidad del aula.

En tercer lugar, se presenta el “Momento 3: Implementación”, en el cual se describen las actividades desarrolladas con los niños, las docentes y los padres de familia, organizadas por fases y acompañadas de registros fotográficos y fragmentos de diálogo. Este momento da cuenta

de lo que efectivamente ocurrió durante la puesta en marcha de la estrategia, incluyendo los ajustes que la facilitadora realizó sobre la marcha ante las respuestas y necesidades del grupo, y los significados que estos momentos tuvieron para ella y para las maestras.

En cuarto lugar, se desarrolla el “Momento 4: Interpretación”, en el cual se analizan las situaciones observadas a la luz del marco teórico y conceptual, buscando comprender los significados de lo vivido y las relaciones entre las categorías. Aquí se incorpora una categoría emergente, Rol del Adulto y Mediación Emocional, que surgió durante el análisis. En cada categoría se presentan casos concretos que ilustran los procesos observados, articulados con las voces de las maestras y de la facilitadora.

Finalmente, se presenta el “Momento 5: Reflexión”, en el cual se recuperan los aprendizajes de la experiencia desde las perspectivas de todos los actores, se identifican los factores que resultaron más significativos y los que requieren fortalecimiento, se dialoga con el marco normativo colombiano, y se formulan las comprensiones que la facilitadora y la co-sistematizadora construyeron a lo largo del proceso.

Para ofrecer una visión de conjunto, la siguiente tabla sintetiza los momentos de la experiencia y su correspondencia con las fases del método DRI:

Tabla 1. *Momentos de la experiencia y su método DRI.*

Momento de la Experiencia		Fase DRI	Contenido Principal
Momento 1: Diagnóstico		Descripción	Observaciones en aula y recreo, entrevistas a maestras, cuestionario a padres. Identificación de categorías, necesidades y primeras comprensiones de la facilitadora.
Momento 2: Diseño		Descripción	Planificación de actividades, definición de dimensiones centrales, decisiones de diseño, tensiones teoría-práctica y voces de la facilitadora y las docentes
Momento 3: Implementación		Descripción	Desarrollo de actividades con niños, docentes y familias. Ajustes sobre la marcha. Registros de

		diálogo, fotografías y experiencia corporal de la facilitadora.
Momento 4: Interpretación	Interpretación	Análisis por categorías, articulación con marco teórico, casos ilustrativos, voces de maestras, categoría emergente y significados para los actores.
Momento 5: Reflexión	Reflexividad	Aprendizajes de la facilitadora y la co-sistematizadora, factores significativos, contribución a las docentes y familias, diálogo normativo, aportes a la institución y comprensiones construidas

Nota. Elaboración propia.

9.1 Momento 1: Diagnóstico

En este apartado se muestran los resultados correspondientes a la observación diagnóstica bajo 3 categorías: 1) Expresión y Comunicación Emocional, 2) Regulación y Manejo de Emociones, 3) Atención y Seguimiento a las Instrucciones. Para esto se tomaron apartados de lo que se observó en el aula y el descanso, con el objetivo de conocer los saberes previos sobre las emociones.

9.1.1 Expresión y Comunicación Emocional

Apartado de Observación en el Aula Grado Primero C-Clase de Español

En el aula del grado primero C, la maestra estaba anotando en la pizarra un texto para que los estudiantes pudieran reconocer las vocales y las letras. La niña (NA), con su atención fija en el tablero, empezó a experimentar una ansiedad creciente. Su expresión facial cambió, sus ojos se llenaron de lágrimas. Se dirigió a la practicante Nicole, con la voz entrecortada, y le murmuró: ¿Me puedes ayudar a dictar? Me siento triste. Al notar su angustia, la practicante, con una voz suave, le preguntó qué sucedía. La niña (NA), con el rostro lleno de lágrimas, respondió en un tono bajito y tembloroso:

Tengo miedo de que mi mamá me castigue con la correa porque no le gusta que me atrase.

La practicante, al comprender la raíz de su temor, se acercó a la maestra y le explicó la situación. La docente, mostrando empatía, dijo: Sí, esto es algo habitual con ella. Le cuesta permanecer atenta y frecuentemente juega en el aula, pero es muy brillante. Solo que su distracción continua le dificulta concentrarse y progresar en la materia. Este intercambio, más allá de ser solo una ayuda escolar, puso de manifiesto una significativa dificultad emocional en la niña, que se expresaba a través de su ansiedad y miedo.

Figura 1. *Observación en el Aula Grado Primero C-Clase de Español*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Este episodio tuvo un significado particular para la facilitadora. En su narración reflexiva, Nicole describe que decisión tomó en ese momento: “Frente a este desborde, decidí romper la distancia vertical tradicional, me agaché hasta nivelar mis ojos con los suyos y terminé sentándome en el suelo a su lado, rompiendo la asimetría institucional del espacio físico. Sosteniendo un contacto visual sereno y un tono de voz suave, entré en su campo de acción. No le pedí que dejara de llorar, validé su dolor y me incorporé a su tarea, ayudándole a colorear y pintar contornos del dibujo. Al sintonizar corporalmente con su ritmo, logré que transitara del miedo a la seguridad del juego compartido, transformando el rincón del suelo en

un micro-espacio de reparación afectiva” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). Este relato permite comprender que, desde la fase diagnóstica, la mediación emocional de la facilitadora no operó desde la instrucción verbal sino desde la presencial corporal y el vínculo, coherente con lo que Martínez (2008) denomina el cuerpo modelo del adulto en la educación infantil.

Apartado de Observación en el Aula Grado Primero B

La complicación para comunicar adecuadamente lo que se desea expresar se hacía palpable en el aula de primer grado B, donde los niños (NB, NY) utilizaban empujones y toques para solicitar algo. En una sesión, la maestra salió brevemente del aula para hacer algunas fotocopias. En ese momento, se observó que dos niños se empujaban entre ellos. Uno de ellos (NB), que necesitaba un borrador, se acercó al escritorio de su compañero dándole un empujón. Con un tono insistente, le pidió: ¿Me puedes prestar el borrador, por favor? El otro (NY) respondió levantando la voz: ¡No me empujes, que me haces rayar! La situación se volvió más tensa cuando el primer niño (NB), perdiendo el control de la situación, tocó el hombro de su compañero, repitiendo: "¡Vamos, préstamelo, por favor!" El otro niño (NY), claramente irritado, solo pudo contestar: "Ya voy". Esta interacción en el aula pone de manifiesto las dificultades que enfrentan los niños para transmitir sus sentimientos y necesidades adecuadamente, optando por el contacto físico en vez de la comunicación verbal, lo que conduce a conflictos y frustración.

Figura 2. *Observación en el Aula Grado Primero B*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Observación en el Recreo

Contexto. Recreo, estudiantes de Primero A, B y C.

Durante el descanso, las niñas A, B y C jugaban a la "lleva" sin medir adecuadamente el espacio. En el transcurso del juego, pasaron empujando a varias compañeras. La Niña (A) accidentalmente hizo caer a la Niña (NZ), una compañera de Primero C que no estaba participando en la actividad. La reacción emocional fue inmediata: la Niña (NZ) comenzó a llorar, mientras que la Niña (NA) manifestó una clara cara de angustia y se quedó totalmente inmóvil, incapaz de articular una disculpa. Al notar el incidente, la maestra intervino de inmediato, guiando la resolución del conflicto con una instrucción clara: "Pide perdón al compañero, dale un abrazo y comprométete a no volverlo a hacer". La Niña (NA) asimiló la directriz, comprendiendo que debía ser más cuidadosa cuando corre en el colegio y que era

necesario disculparse. Tras seguir los pasos indicados, ambos niños generaron una pequeña sonrisa, demostrando una regulación emocional exitosa a través de la mediación.

Esta situación subraya la necesidad de trabajar en la autonomía de los niños para la resolución de conflictos. Aunque la mediación de la maestra fue efectiva para el control de emociones inmediato, es crucial que los alumnos desarrollen la capacidad de iniciar la disculpa y la reparación por sí mismos, entendiendo que la maestra no siempre estará presente para guiar el manejo de sus impulsos y las consecuencias de sus acciones.

Figura 3. *Observación en el Recreo*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Observación en el Tobogán: Expresión y Comunicación Emocional No Asertiva

Contexto. Recreo, área del tobogán (resbaladero).

En el tobogán, varios niños se aglomeraron en la zona de aterrizaje tras deslizarse. El Niño Samuel (seudónimo) sintió una intensa incomodidad, ya que había más niños descendiendo rápidamente detrás de él. Su respuesta inmediata fue empujar a Mateo (seudónimo) con sus manos para obtener espacio y poder levantarse. La observación reveló que Samuel no supo comunicar de manera asertiva su necesidad de moverse o pedir permiso. En lugar de usar el lenguaje ("Por favor, permíteme pasar"), recurrió a la acción física (el empujón) para resolver su malestar. Como consecuencia, Mateo se sintió abrumado y confundido por la agresión de su

compañero, evidenciando que el fallo en la comunicación emocional generó un conflicto físico innecesario. Este incidente subraya la dificultad Samuel para sustituir el impulso físico por una expresión verbal de su necesidad.

Figura 4. *Observación en el Tobogán*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Una primera interpretación de las observaciones, permiten formular las siguientes hipótesis:

Hay indicios de que algunos niños presentan dificultades para verbalizar sus emociones en determinados momentos, especialmente cuando experimentan tensión, miedo o inseguridad frente a una situación escolar. En estos casos, la emoción aparece primero a través del cuerpo o del llanto antes que mediante la palabra. Por ejemplo, en la observación realizada en el aula primero C, una de las niñas comenzó a llorar mientras miraba el tablero y expresó sentirse triste porque temía que su madre la castigara si se atrasaba en la actividad. La emoción emergió inicialmente como angustia y llanto, y solo posteriormente pudo verbalizar el motivo de su malestar.

También se observan indicios de que el reconocimiento de las emociones de los otros aún se encuentra en proceso de desarrollo, lo que puede llevar a respuestas poco empáticas frente a situaciones de malestar de sus compañeros. En el espacio de recreo, por ejemplo, cuando una niña cayó accidentalmente durante el juego, su compañera quedó inmóvil y con expresión de angustia, sin saber cómo reaccionar inicialmente ante el daño causado. Solo después de la mediación de la docente, pudo ofrecer disculpas y reparar la situación. Este tipo de escenas sugiere que los niños todavía están aprendiendo a identificar las emociones de los otros y a responder de manera autónoma frente a ellas.

Las situaciones observadas también sugieren la importancia de fortalecer progresivamente la autonomía de los niños en la resolución de conflictos cotidianos. En varios episodios fue necesaria la intervención directa de la docente para guiar la reparación del daño o la reconciliación entre compañeros. Si bien esta mediación resultó efectiva para regular la situación inmediata, las observaciones permiten plantear la hipótesis de que los niños aún se encuentran en proceso de desarrollar recursos propios para reconocer el conflicto, expresar lo ocurrido y buscar soluciones con sus pares.

Finalmente, algunas interacciones observadas parecen indicar que, frente a situaciones de incomodidad o urgencia, los niños recurren primero a la acción motriz antes que la mediación del lenguaje. Un ejemplo de ellos ocurrió en el área del tobogán durante el recreo, cuando un niño empujó a otro para abrirse espacio y levantarse después de deslizarse. En ese momento no utilizó expresiones verbales como “permiso” o “déjame pasar”, sino que respondió de forma inmediata con un movimiento corporal. Este tipo de situaciones permite pensar que, en determinados contextos de excitación o juego, el impulso corporal aparece antes que la reflexión o la verbalización de la necesidad.

Para la facilitadora, estas primeras observaciones representaron un punto de inflexión en su comprensión del aula y de su propio rol. Nicole Muñoz refiere que su marco de referencia inicial se anclaba en la psicología humanista, buscando garantizar un clima de libertad donde el niño pudiera expresar su afectividad de manera genuina. Sin embargo, la realidad socioeconómica de la comuna 6 de Popayán operó como un cuestionamiento a la linealidad teórica: “comprendí de inmediato que las privaciones materiales y la precariedad de recursos económicos actúan como estresores crónicos en las familias, tensionando el clima del hogar y decantándose en pautas de crianza punitivas y negligentes” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). Fue en este momento donde dejó de posicionarse como observadora externa y asumió su lugar como facilitadora y andamiaje afectivo del proceso: “el aula y el recreo me revelaron una infancia con cargas afectivas desbordadas, niños habitados por una tristeza profunda, una rabia reactiva y montones de energía que no lograban canalizar asertivamente” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). Este tránsito, de la observación a la implicación, no estaba previsto en ninguna preparación inicial, sino que emergió de la confrontación entre lo que la teoría planteaba y lo que la realidad del aula exigía.

9.1.2 Regulación y Manejo de Emociones

Apartado de Observación en el Aula Grado Primero B

La escasa tolerancia a la frustración se hizo evidente de manera continua en el comportamiento de los pequeños. Frente a cualquier dificultad, tendían a rendirse con facilidad y respondían con llantos o reacciones desmedidas de enojo. Un caso representativo ocurrió con un alumno (ND) de primero B durante la lección de matemáticas. Él preguntaba repetidamente a la maestra y a mí: “¿Está bien así? ”, “¿Sí, profesora, así? ”. Lo hacía cada minuto, sintiéndose perdido y, en algunas ocasiones, llegaba a llorar.

De acuerdo con el informe de la maestra, el niño (ND) había perdido el año escolar anterior. La maestra mencionó que él era muy aplicado, pero que le faltaba más seguridad en sí mismo. Esta situación ilustra cómo la ausencia de confianza, combinada con el temor al fracaso, resulta en una escasa tolerancia a la frustración que impacta su aprendizaje y su salud emocional”

Figura 5. *Observación en el Aula Grado Primero B*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Observación en el Recreo: Impacto del Rendimiento Académico en la Regulación Emocional

Contexto. Recreo, Niño S (Primero C).

Durante el descanso, el Niño (NS), estudiante de Primero C, manifestaba un llanto frecuente. Al acercarse la practicante, se notó que la voz del niño era entrecortada, sus ojos estaban llenos de lágrimas y sus manos estaban fuertemente apretadas mientras mantenía la mirada baja, signos de una intensa angustia emocional. El niño verbalizó que se sentía mal por su desempeño académico, específicamente en la asignatura de Matemáticas. Expresó una fuerte

creencia negativa sobre sí mismo al decir: "No soy inteligente", y reveló que la causa de su frustración era haber perdido el primer puesto que solía ocupar. Esta situación no era aislada; se observó que el niño también lloraba en clase cuando no lograba comprender un tema. El hecho de que estuviera usando su tiempo de descanso para llorar en lugar de jugar o distraerse con sus compañeros resaltó la severidad de su malestar. Por ello, se solicitó la intervención de la docente para obtener más información y abordar la situación emocional y académica del estudiante.

Figura 6. *Observación en el Recreo: Impacto del Rendimiento Académico en la Regulación Emocional*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Se puede deducir que hay indicios de que algunos niños presentan dificultades para tolerar la frustración cuando enfrentan retos académicos o actividades que perciben como complejas. En estas situaciones, la emoción aparece rápidamente en forma de llanto o inseguridad frente a la tarea. Por ejemplo, en la observación realizada en el aula de primero B durante una clase de matemáticas, un estudiante preguntaba reiteradamente a la maestra si estaba

realizando correctamente la actividad. La insistencia constante y el llanto que apareció en algunos momentos, sugieren que, ante la posibilidad de equivocarse, el niño experimentaba una sensación de inseguridad que le dificultaba sostener el reto de manera autónoma.

También se observan indicios de que algunos niños experimentan cambios emocionales rápidos frente a situaciones cotidianas del aula, pasando de estados de tranquilidad o participación a manifestaciones de enojo o tristeza en lapsos breves. Estas variaciones parecen aparecer especialmente cuando la actividad implica presión académica, corrección por parte del adulto o interacción conflictiva con otros compañeros. En estos momentos, los niños no siempre logran explicar verbalmente el motivo de su malestar, lo que sugiere que el reconocimiento y la expresión consciente de la emoción todavía se encuentra en proceso de desarrollo.

Finalmente, en ciertos casos, se identifican reacciones de temor que parecen estar asociadas a experiencias externas al aula, particularmente con una figura de autoridad o con posibles consecuencias en el hogar. Un ejemplo de ello se evidenció en la observación del recreo de Primero C, del niño que estaba angustiado por su desempeño académico. Este episodio permite plantear la hipótesis de que algunos estados emocionales que emergen en el aula pueden estar vinculados con experiencias o expectativas que vengan del contexto familiar.

La facilitadora reconoce que estas observaciones la confrontaron con una de sus mayores incertidumbres iniciales, y era el temor de que su intervención se redujera a un ejercicio instrumental o pasajero, sin alcanzar un significado real en la vida de los niños: “Mi mayor incertidumbre radicaba en el temor a no consolidar una sintonía relacional con los niños y las maestras, temía que mi intervención se redujera a un hito meramente instrumental, teórico o lúdico y que fuera pasajero” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). Sin embargo, la observación de situaciones como la del niño que lloraba durante el recreo porque sentía que “no era

inteligente”, o la de la niña que temía castigo físico de su madre, la llevaron a comprender que la necesidad de intervenir no era solo académica sino profundamente humana.

9.1.3 Atención y Seguimiento a las Instrucciones

Apartado de Observación en el Aula en el Grado Primero A

La incapacidad para concentrarse y los problemas en la expresión de emociones se hicieron notar en la clase de primer grado A, donde se detectó el siguiente comportamiento en un niño (NV): Con el fin de ayudarlo a concentrarse, la maestra optó por ubicarlo en la parte delantera del aula. No obstante, durante el tiempo de observación, se pudo ver que, mientras la docente explicaba un tema, el niño se dedicaba a rayar su escritorio. La maestra, en repetidas ocasiones, lo llamaba por su nombre para que prestara atención.

El niño, sin atender a la lección, comenzaba a conversar sobre el universo, la luna y las estrellas. Me hablaba sobre las actividades que realizaba con su madre y compartía comentarios sobre sus juguetes, expresando: "Mira que mi mamá me compró un juguete". Su falta de concentración se hizo evidente al no permanecer en su lugar, lanzando sus útiles y papeles hacia sus compañeros para atraer su atención.

Figura 7. *Apartado de Observación en el Aula en el Grado Primero A*



Nota. La fotografía fue tomada en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Este escenario evidencia cómo los problemas de atención, la necesidad de ser el centro de atención y la dificultad para expresar sus emociones de manera adecuada se presentan en el mismo niño, dificultando su capacidad para seguir el desarrollo de la clase y afectando su relación con los demás alumnos.

Observación en el Refrigerio: Dificultades en la Atención y Seguimiento de Instrucciones

Contexto. Refrigerio, Niño (NE) (Primero A).

Durante el refrigerio (que consistía en arroz con lentejas y colada), el Niño (NE) mostró una marcada dificultad para seguir las instrucciones de la maestra. Mientras el resto de los alumnos asimilaban el mensaje y agilizaban su ritmo para terminar y volver al salón, el Niño (NE), mantenía un ritmo lento y sostenido, a pesar de las indicaciones verbales de la profesora. La maestra se dirigía a él por su nombre y con un tono ligeramente elevado, diciéndole: “Come rápido, tómate la colada que ya vamos a empezar clase y te quedas de último”. Aún con la repetición y el énfasis de la maestra, el niño continuaba con su patrón lento. Se le observaba distraído y poco comunicativo, lo que resultaba en que invariablemente se quedara de último al

terminar de comer. Esta situación evidencia una dificultad específica en el Niño (NE) para la atención sostenida y la ejecución rápida de instrucciones directas.

En conclusión, hay indicios de que algunos niños presentan dificultades para atender o seguir las instrucciones dadas por la docente en determinados momentos de la jornada escolar. Estas situaciones parecen presentarse especialmente cuando los estudiantes se encuentran concentrados en una actividad que les resulta atractiva o cuando el cambio de actividad ocurre de manera repentina. Por ejemplo, en una de las observaciones realizadas en el aula, cuando la maestra solicitó a los estudiantes que guardaran los útiles para continuar con la siguiente actividad, varios niños continuaron dibujando y la instrucción tuvo que repetirse en varias ocasiones antes de que logaran responder a la indicación. Este tipo de escenas sugiere que algunos niños aún se encuentran en proceso de desarrollar recursos de atención y regulación que les permitan detener la actividad en curso y ajustarse a nuevas indicaciones.

Asimismo, se observaron momentos en los que las respuestas de algunos niños no coincidían completamente con la pregunta o la indicación realizada por la docente. En determinadas interacciones del aula, algunos estudiantes respondían con comentarios o acciones que no se relacionaban directamente con lo que se les estaba solicitando. Estas situaciones pueden interpretarse como indicios de que la comprensión de la instrucción, la atención sostenida o la organización de la respuesta se encuentra en proceso de desarrollo, especialmente en contextos donde confluyen múltiples estímulos del entorno escolar.

A través de las observaciones relatadas anteriormente, se evidenció que los niños solían manifestar sus estados de ánimo de la siguiente manera:

- **Enojo.** Lo expresaban a través de golpes, gritos o autolesiones.

- **Tristeza.** Se relacionaba con los problemas familiares, dificultades en tareas o comentarios negativos, afectando la autoestima de los compañeros.
- **Alegría.** Estaba vinculada a los aprendizajes y juegos, en ocasiones expresada de manera poco regulada, generando comparaciones entre pares.

Práctica Pedagógica: Fomento de Valores y Regulación Emocional en Clase de Español

Contexto. Clase de Español, actividad sobre valores.

En el momento del diagnóstico, se evidenció que la maestra propuso un trabajo emocional en una clase. La maestra dirigió una actividad en la clase de español enfocada en los valores, haciendo especial énfasis en la importancia del respeto y el trabajo en equipo. Los niños demostraron una alta participación y gusto por el tema, lo cual se evidenció en su disposición a escribir y realizar dibujos alusivos a los valores, indicando una conexión positiva y una comprensión de los temas socioemocionales.

Como parte de la estrategia para la regulación emocional, la maestra introdujo una práctica de autocontrol: cada niño recibió una pequeña piedra (o "piedrita") para que la cuidara y la utilizara como un ancla táctil. La instrucción fue que, al sentir rabia o tensión, tocaran la piedra y realizaran respiraciones profundas. Se observó que varios alumnos ya han implementado esta técnica, lo que confirma que la actividad fue asimilada como una herramienta práctica para el manejo de sus emociones en el aula. Esta práctica demuestra una estrategia pedagógica intencionada que vincula los contenidos académicos (español) con el desarrollo de habilidades de autorregulación

Figura 8. *Práctica Pedagógica: Fomento de Valores y Regulación Emocional en Clase de Español*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

9.2 Momento 2: Diseño de la Intervención

En esta fase se definieron como dimensiones centrales del proyecto el control de las emociones, el autoconcepto y la autoestima, las cuales guiaron el diseño de las actividades pedagógicas. Con base en los hallazgos del diagnóstico, se estructuró un plan de intervención desde el enfoque humanista, priorizando actividades lúdico-pedagógicas. Se definieron objetivos generales y específicos, y se planificaron talleres con estudiantes, docentes y padres, orientados al fortalecimiento del autoconcepto, la autoestima y la autorregulación emocional (Muñoz & Mejía, 2023). Además de las actividades centradas en la regulación emocional, se incorporó una estrategia transversal orientada a la educación sexual infantil, con el propósito de fortalecer en los niños y niñas el reconocimiento, cuidado y respeto de su propio cuerpo. Esta estrategia buscó no solo aportar a su autoconocimiento, sino también brindar herramientas de protección frente a posibles situaciones de vulneración.

Tabla 2. *Relación actividades*

Actividad	Concepto central	Objetivo principal	Estrategia metodológica	Tiempo de implementación	Destinatarios
Reconociendo mis emociones	Control de emociones	Revisar antecedentes relacionados con el control de emociones orientados por la institución educativa.	Conversatorios con los cursos.	La actividad se desarrolló durante la primera semana de septiembre de 2023, en horario diurno, con una duración de 4 horas por día, implementándose una vez a lo largo del año escolar.	Docentes de primero A, B y C

Autoestima y autoconcepto: “Se siente en mi cuerpo”	Autoestima y autoconcepto	Revisar antecedentes relacionados con el control emocional orientados por la institución educativa.	Actividad reflexiva y de sensibilización con el equipo docente.	La actividad se desarrolló durante la segunda semana de septiembre de 2023, en horario diurno, con una duración de 1 hora por día en cada salón, implementándose una vez a lo largo del año escolar.	Profesores de primaria, directivos y administrativos
Identificación de emociones: “Conociendo mi mundo emocional”	Control de emociones y autoconocimiento	Identificar modos de expresión de emociones básicas a partir de imágenes, expresiones faciales y corporales.	Actividad lúdica y participativa: juego de las emociones, reconocimiento facial y corporal y diálogo reflexivo sobre cómo se sienten.	1 hora. Actividad desarrollada durante la tercera y cuarta semana de septiembre de 2023 en horario diurno, una vez en el año escolar.	Niños y niñas de primero A, B y C
Manejo de emociones: Técnica del globito	Control de emociones	Desarrollar estrategias de autorregulación emocional.	Lectura del cuento “Globito”, práctica de respiración consciente y ejercicios de relajación para manejar rabia y miedo.	40 minutos. Actividad desarrollada durante la primera semana de octubre de 2023 en horario diurno.	Niños y niñas de primero A, B y C

Mis emociones en el aula	Autoconcepto y control de emociones	Sensibilizar a docentes sobre la importancia de la educación emocional en el aula.	Sesión de psicoorientación y entrega de cuadernillo pedagógico con pautas para actuar ante crisis emocionales en clase.	35 minutos. Actividad desarrollada durante la segunda y tercera semana de octubre de 2023.	Docentes de primero A, B y C
Mis emociones desde el hogar	Autoestima y control de emociones	Promover el acompañamiento familiar en la gestión emocional.	Escuela de padres con dinámicas y reflexión sobre normas, límites, comunicación afectiva y hábitos saludables.	35 minutos. Actividad desarrollada durante la cuarta semana de octubre de 2023 en horario diurno.	Padres de familia de primero A, B y C

Nota. Elaboración propia con base en Muñoz y Mejía (2023).

Al elaborar la estrategia educativa, la facilitadora identificó que planear para los niños de grado primero no solo implicaba crear actividades atractivas, sino ofrecer experiencias significativas que les permitieran conocerse y comunicarse. Al inicio existía la presión de convertir la teoría en práctica, y fue en ese proceso que comprendió que el enfoque humanista no era solo un concepto teórico, sino una orientación que le recordaba la importancia de que cada niño se sintiera reconocido, escuchado y apreciado. La facilitadora describe que, durante esta fase, los referentes teóricos de la psicología educativa mostraron sus límites frente a la complejidad del aula: “resolví este vacío de manera creativa mediante una reconfiguración de la tríada pedagógica, introduciendo el objeto, imágenes multimodales de caritas de gatos, personajes de Disney, y la metáfora del pez globo, como un tercer elemento regulador. La mirada, el entendimiento empático y la inmersión en el universo simbólico del niño sirvieron como puentes para transitar de lo teórico a un acompañamiento real y cercano” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026).

Además, el diseño no fue un ejercicio solitario. Las maestras titulares jugaron un rol cooperativo fundamental: “estabilizaban pedagógicamente al grupo antes de las sesiones, sugerían regulaciones en el manejo del tiempo escolar, y mapeaban con precisión a aquellos estudiantes que requerían una atención individualizada debido a sus marcadas dificultades emocionales” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). Se optó por el juego como eje central de la propuesta, ya que se observó que, mediante este, los relatos y las imágenes, los niños se abrían más fácilmente. Este proceso hizo evidente que diseñar no se trata de imponer, sino de crear oportunidades para que los niños encuentren sus propias herramientas emocionales.

La facilitadora también señala que la decisión de diseño más compleja fue la inclusión transversal de la educación sexual infantil y el cuidado del cuerpo, ya que abordar este tema a los 5 y 6 años en un entorno de alta vulnerabilidad implicó cuidadosa articulación pedagógica para traducir concepto de autoprotección y límites corporales sin desbordar la capacidad de comprensión de los niños.

9.3 Momento 3: Implementación

9.3.1 Regulación y Manejo de Emociones.

En la primera etapa del programa, se abordó el desarrollo socioemocional y se centró en establecer las bases del reconocimiento y manejo emocional en estudiantes de educación inicial. Esta fase fue fundamental, ya que la identificación y regulación emocional constituyen los cimientos sobre los cuales se construyen habilidades más complejas como el autoconocimiento, las relaciones interpersonales y el establecimiento de metas.

Actividad 1: Reconociendo mis emociones: “Control de emociones”

Fase 1: Encuentro Inicial y Contextualización

La actividad se centró en la revisión de antecedentes sobre el control de emociones bajo los lineamientos de la Institución Educativa. Se realizaron conversatorios con los docentes de los grados 1° A, B y C para identificar prácticas previas y generar acuerdos iniciales. Según se registró, el objetivo principal fue *"revisar antecedentes relacionados sobre el control de emociones orientados por la Institución Educativa"* y generar un espacio de diálogo pedagógico.

Fase 2: Desarrollo de los Conversatorios por Cursos

Grado Primero A

En este grupo se presentó la propuesta de intervención y el modelo de cartilla. La docente mostró una actitud abierta, aunque reconoció la falta de procesos previos en esta área:

- Testimonio. La docente comentó que: *"no realmente no, en el salón no se han hecho actividades relacionadas con el control de emociones, ni ha llegado alguien que haga algo relacionado a ello"* (M. Sanjuán, comunicación personal, septiembre de 2023).
- Valoración del proyecto. Sin embargo, subrayó la urgencia de estos temas: *"Estoy de acuerdo en el trabajo sobre emociones que estás realizando porque esto puede evitar conductas agresivas, prevenir y concientizar a padres de familia... los padres no razonan o no ven lo fundamental que es este tema para educar y enseñar"* (M. Sanjuán, comunicación personal, septiembre de 2023).

Grado Primero B

En este grado se encontró un terreno ya abonado con actividades prácticas. La docente destacó que el manejo emocional es clave para el éxito escolar:

- **Sobre el bienestar.** *"Estoy de acuerdo en que se hicieran actividades que incentiven y cuiden la autoestima y autoconcepto, ya que esto permite crear buenos hábitos en los"*

niños y en su rendimiento académico” (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023)

- **Prácticas previas.** Explicó una dinámica específica de descarga emocional: “Hace poco hicimos una actividad con una piedra. Los niños tenían primero que relajarse, después coger la piedra apretarla fuertemente y pensar en aquello que les generaba mucha rabia... todo esto permitió liberar, tranquilizar y controlar toda la rabia acumulada que sentían” (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023).

Grado Primero C

La consulta incluyó a la Licenciada Adriana Leyton, quien aportó la visión técnica y pedagógica que se ha venido implementando, resaltando el uso de la tecnología:

- **Metodología.** Se informó que en este curso se trabaja con tablets en juegos de meditación y yoga. La docente explicó que el estudiante “tiene que ser consciente de las emociones, después aprenderla a mejorar, ser autónomo de ellas y poder ayudar a los otros compañeros” (C. Sánchez, comunicación personal, septiembre de 2023).
- **Dinámica creativa.** Detalló que los niños “dibujen donde sienten una emoción, por qué lo sienten y dibujen por qué emoción lo pueden reemplazar”, definiendo estas herramientas como “juegos creativos que estimula la autonomía emocional” (C. Sánchez, comunicación personal, septiembre de 2023).

Fase 3: Conclusiones y Resultados Iniciales

A través de estas fases, se evidenció que, aunque el punto de partida es distinto en cada salón, existe un consenso total sobre la necesidad de la intervención. Las docentes coinciden en que trabajar las emociones no solo mejora la convivencia, sino que es una herramienta

preventiva contra la agresividad y un motor para el rendimiento académico. El proyecto se establece como un puente necesario entre la institución, los estudiantes y los padres de familia.

Actividad 2: Autoestima y Autoconcepto: “Se siente en mi cuerpo”

Fase 1: Planificación y Presentación Institucional

La actividad se desarrolló durante la segunda semana de septiembre de 2023, dirigida a profesores de primaria, directivos y administrativos. El objetivo central fue conocer los aportes y políticas que la institución ya maneja en torno a la educación emocional. La sesión inició con una presentación visual dirigida a las docentes de grado primero, quienes *“aceptaron la propuesta”* tras observar diapositivas creativas que definían las categorías de *autoestima* y *autoconcepto*.

Fase 2: Diálogo con el Personal Administrativo y Directivo

En esta etapa se buscó una visión global de la primaria a través de la coordinación y la secretaría:

- **Perspectiva de la Coordinación:** La coordinadora se mostró a favor de la intervención y proporcionó antecedentes clave, comentando que *“la docente de 5B había hecho una actividad sobre el control de emociones con la Universidad Autónoma”* (M. Lemos, comunicación personal, septiembre de 2023)
- **Perspectiva de Secretaría:** Por el contrario, la secretaría aportó un dato de contraste al comentar que, desde su percepción, *“no han hecho actividades en Primaria sobre emociones”* (S. Erazo, comunicación personal, septiembre de 2023), lo que reforzó la necesidad de sistematizar lo que sí se estaba haciendo de forma aislada.

Fase 3: Investigación de Antecedentes (Caso Grado 5B)

Para corroborar la información de la coordinación, se mantuvo una entrevista con la docente de 5B, quien compartió su experiencia previa en investigación emocional:

- **El proyecto.** La docente explicó que realizó un trabajo titulado: *“Conciencia Emocional en la Primera Infancia Basada en el Aprendizaje M-Learning en las Instituciones Educativas Niño Jesús de Praga y Normal Superior de Popayán”* (C. Tosse, comunicación personal, 2023).
- **Dificultades encontradas.** Relató los retos durante la pandemia, señalando que *“fue difícil llegar a los objetivos ya que los padres de familia no colaboraban con las actividades y solo se pudo trabajar con 7 niños”* (C. Tosse, comunicación personal, 2023). A pesar de esto, el impacto fue positivo y la semilla del trabajo emocional quedó plantada.

Fase 4: Retroalimentación Estratégica

La fase final consistió en recoger las sugerencias técnicas del coordinador para pulir la metodología del proyecto actual. El coordinador hizo énfasis en la precisión del lenguaje y la observación:

- **Sugerencia técnica.** *“Como sugerencia no repetir tanto la palabra emoción, fijarse en la parte metodológica, como se pueden evidenciar las emociones de los niños”* (C. Tosse, comunicación personal, octubre de 2023).
- **Enfoque metodológico.** Instó en *“saber identificar las emociones de los niños, saber cómo la metodología permite conocer la situación emocional del estudiante”* (C. Tosse. Comunicación personal, 2023).

Esta fase permitió entender que, si bien existen esfuerzos previos (como el proyecto de M-Learning en grado 5B), estos se han visto limitados por la falta de apoyo de los padres. Las

recomendaciones de los directivos sugieren pasar de la “palabra” a la “evidencia”, buscando metodologías que permitan diagnosticar el estado real de los niños.

Actividad 3: Identificación de emociones: “Conociendo mi mundo emocional” “Grado Primero C”

Fase 1: Introducción Conceptual y Activación

Introdujo el tema de las emociones difíciles y validar la necesidad de calma. Se inició la sesión recordando la actividad anterior sobre las emociones y se les explicó que aprendieran a calmarse cuando sientan emociones fuertes como la rabia o el miedo. Se realizó un ejercicio para que dimensionen el tamaño de sus emociones.

Fase 2: Preparación y Desarrollo Narrativo

Se presentó la técnica de manejo emocional a través de un cuento y se fomentó la comprensión lectora y auditiva. Se leyó un cuento sobre el control de emociones, específicamente el del Globito, el pez globo. Se hizo énfasis en cómo Globito descubre la respiración profunda para calmarse.

Psi: Ahora, ¿quién quiere ayudarme a leer esta linda historia?

Todos: ¡Yooo!

Figura 9. *Cuento y Reconocimiento de Emociones, “El Pez Globito”*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023

Fase 3: Reconocimiento y Expresión Artística

Se evaluó la comprensión de la historia y la estimulación de la expresión de sentimientos.

Preguntas de Comprensión: Se les pasó la historia en un cuadernillo y se les hizo preguntas clave sobre el personaje: “¿Por qué Globito quería calmarse?”, “¿Cómo logra calmarse Globito?”

- NP: “Porque se enojaba mucho y les pegaba a sus amigos.” NS: “Porque sus amigos ya no querían jugar con él.”
- NM: “Se infla, como un globo, respirando fuerte.” NJ: “Se queda quieto y respira muy lento.”

Psi: Ahora, vamos a pegar en su cuaderno y a colorear al Pez Globito, ¿les parece?

Todos: siiii

Figura 10. *Cuento y Reconocimiento de Emociones, “El Pez Globito”*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Fase 4: Cierre Reflexivo y Consolidación

Se reconoció la expresión de emociones del niño, reconocer el logro y acompañarlo en la toma de decisiones.

- Psi: “Bueno, ahora vamos niños a reflexionar sobre cómo se sintió Globito y cómo se sintieron ustedes al colorear y escuchar la historia.”

Se refuerza la idea de que reconocer sus emociones les ayuda a estar mejor.

- NM: “Me sentí feliz”
- ND: “Tengo que respirar mejor”
- NP: “Aprender a respirar mejor, calma”

9.3.2 Atención y Seguimiento a las Instrucciones.

Esta actividad se enfoca en la práctica de una técnica concreta de regulación emocional, requiriendo atención sostenida y seguimiento preciso de instrucciones motoras y de respiración.

Fase 1: Introducción Conceptual y Activación Corporal

Esta fase tenía como objetivo iniciar la sesión explicando a los estudiantes qué es una emoción, seguido de una actividad rompehielos donde se les pediría ponerse de pie y saltar

expresando diferentes emociones. Esta fase combinó la teoría con la experiencia corporal inmediata, permitiendo que los estudiantes conectaran el concepto abstracto con sensaciones físicas concretas. Se inició con la pregunta "¿Qué es una emoción?" a lo que los niños respondieron:

- NA: "Una emoción es lo que sentimos y nuestro corazón suena fuerte" - evidenciando conciencia de la manifestación somática de las emociones.
- NB: "Es lo que nos hace sentir" - mostrando una comprensión básica y directa del concepto.
- NC: "Es la felicidad cuando veo a mamá" - vinculando la emoción con experiencias afectivas significativas.
- ND: "Es la tristeza, amor, alegría, miedo" - demostrando capacidad para categorizar diferentes estados emocionales.

Fase 2: Preparación del Espacio y Expresión Libre

Se aseguró que los estudiantes estuvieran en un lugar donde pudieran moverse con seguridad. Durante uno o dos minutos se les permitió expresarse libremente, estimulándolos para que manifestaran su alegría a través del movimiento. Esta fase garantizó un ambiente propicio para la exploración emocional sin restricciones.

Fase 3: Reconocimiento Visual de Emociones

En esta fase del desarrollo del taller, se mostraron caras de gato expresando alegría, tristeza y enojos a los estudiantes, para que adivinaran qué emoción estaba expresando cada una. Esta actividad desarrolló la capacidad de lectura emocional y el reconocimiento de expresiones faciales asociadas a diferentes estados afectivos. Durante el desarrollo de la actividad de pegar y

pintar las caritas de gato, específicamente cuando trabajaban con la carita alegre, se les preguntó "¿Cuándo se sienten alegres?", obteniendo las siguientes respuestas:

- Ana (seudónimo): "Cuando me compran un helado" - asociando la alegría con gratificación inmediata y recompensas tangibles.
- Mauricio (seudónimo): "Cuando juego con mis amigos" - destacando la importancia de la interacción social con pares.
- Camilo: "Cuando estoy con mis papás" - señalando el núcleo familiar como fuente primaria de seguridad y felicidad.
- Daniela (seudónimo): "Cuando estoy estudiando" - mostrando una asociación positiva con el contexto académico y el aprendizaje.

Figura 11. *Reconociendo mis Emociones- Implementación Grado Primero C*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Después de trabajar con las caritas de gato, se hizo el mismo trabajo con dibujos animados de Disney.

Figura 12. *Trabajos con dibujos animados de Disney*



Nota. Las

fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Fase 4: Juego de Expresión Multimodal - "El Juego de las Emociones"

Después de identificar las emociones con las imágenes, los estudiantes participaron en el juego de las emociones. A cada niño se le pasó una hoja con una emoción, y ellos debían representar dicha emoción con su cuerpo.

Ejemplo desarrollado - La Tristeza

- **Expresión facial.** Se les preguntó "¿Cómo es una carita triste?" obteniendo respuestas como: ojos medio cerrados, lágrimas, mejillas flojas, llanto, sollozo.
- **Expresión corporal.** Luego se les pidió caminar con tristeza, explorando "¿Cómo están nuestros brazos tristes?" (respuestas: caídos, sin energía, quietos) y "¿Cómo están nuestras piernas?" (respuestas: moviéndose lentamente, sin energía).

Psi: Primero, vamos a comenzar con la **tristeza**:

- Psi: Vas a poner cara de tristeza. ¿Cómo es una carita triste? Respuestas del niño:
Entrecierra los ojos.
- Psi: Ahora vamos a caminar con tristeza. ¿Cómo están nuestros brazos tristes? Respuesta del niño: caídos, sin energía, quietos.
- Psi: ¿Cómo están nuestras piernas?

- Respuestas del niño: moviéndose lentamente, sin energía.
- Psi: Ahora vamos a hacer un sonido de tristeza.

El mismo ejercicio, se hizo con otras emociones (asco, felicidad, nervios, enojo)

Figura 13. *Ejercicio de las emociones*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Esta fase integró el reconocimiento emocional con la expresión corporal completa, permitiendo una comprensión holística de cómo las emociones se manifiestan en todo el cuerpo.

Fase 5: Cierre Reflexivo y Consolidación de Aprendizajes

Para el cierre se realizó una retroalimentación sobre lo aprendido, formulando preguntas reflexivas y dejando una enseñanza significativa. Se planteó la pregunta clave: "¿Por qué creen que es importante saber qué estamos sintiendo?", reforzando la idea de que, si reconocemos nuestras emociones, podremos aprender a manejarlas, y esto nos ayudará a estar mejor con nosotros mismos y con los demás.

En el caso de Primero C, al final de las fases, se les preguntó cómo se sintieron, ellos comentaron que muy bien, que estaban felices y contentos, indicaron que les había gustado mucho los dibujos de los gaticos en la que expresaban cada emoción. También se les hizo la pregunta de ¿cuál era la emoción más difícil de representar o entender?, a lo que ellos respondieron que había sido la emoción de la ansiedad y el desagrado. Además, se preguntó:

“¿cuál era la emoción más fácil?”, ellos dijeron que era la alegría. Teniendo en cuenta todo lo anterior, se evidenció que los estudiantes tenían una capacidad emergente para identificar y verbalizar emociones. La estructura secuencial permitió una construcción progresiva del conocimiento, desde la conceptualización hasta la expresión corporal completa.

Las respuestas obtenidas en las diferentes fases demostraron que, aunque los estudiantes están en proceso de desarrollo del vocabulario emocional, logran conectar las emociones con experiencias concretas de su vida cotidiana. La variedad en las respuestas sobre qué genera alegría reflejó la diversidad de contextos y experiencias, abarcando desde necesidades básicas de afecto familiar hasta el reconocimiento del valor del aprendizaje. La metodología por fases, que combinó explicación, movimiento, arte y diálogo, demostró ser efectiva para mantener el interés y la participación activa de los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo y experiencial sobre las emociones.

9.3.3 Expresión y Comunicación Emocional.

Esta actividad se centró en el reconocimiento y la validación de las emociones a través de una herramienta narrativa (el cuento del Globito), fomentando la expresión artística y verbal de los sentimientos.

Actividad 3: Técnica de Respiración Consciente (Técnica del Globito)

Fase 1: Introducción y Calentamiento

Psi: “Bueno, niños y niñas, vamos a preparar el cuerpo y la mente para el ejercicio de la calma mediante el movimiento.” Se inicia con una actividad rompehielos donde los niños mueven sus cuerpos para aprender a tener calma. Se les explica que esto los prepara para practicar la técnica.

Fase 2: Demostración y Práctica Guiada

Se explica la técnica de respiración y se guía la práctica corporal para su asimilación.

Práctica de la Técnica del Globito: Los niños se ponen de pie y, mirando el dibujo de Globito, imitan la técnica: respiran lenta y profundamente inflando sus cuerpos como un globito, y luego botan el aire lentamente desinflándose.

Figura 14. *Técnica de Respiración Consciente (Técnica del Globito)*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Fase 3: Aplicación y Contextualización

Se practicó la técnica en una simulación de situación emocional intensa y se evaluó su efectividad. Se colocó música para ambientar una situación que pueda generar rabia o miedo. Los niños practicaron la técnica de respiración de Globito en esta situación simulada para internalizarla como una herramienta de manejo.

Figura 15. *Técnica de Respiración Consciente (Técnica del Globito)*



Nota. Las fotografías fueron tomadas en el Colegio Normal Superior de Popayán, 2023.

Fase 4: Cierre y Consolidación Escrita

Psi: Entonces, vamos a reflexionar sobre la experiencia somática y a consolidar el aprendizaje a nivel cognitivo. Van a escribir en su cuaderno cómo se sintieron al practicar la técnica de respiración y al aplicarla en la situación simulada. Esto permite la reflexión y la verbalización del proceso de autorregulación.

9.4 Momento 4: Interpretación

Este momento está orientado a discernir la experiencia desde una perspectiva integral, que vincula los diferentes factores que intervienen en las situaciones observadas con el propósito de comprender a profundidad lo que significan en cada contexto específico; cómo se relacionan con los procesos emocionales de los niños y de qué manera las actividades implementadas aportaron a la transformación de dichas dinámicas educativas.

Con este propósito la interpretación se estructura a partir de las tres categorías que surgieron durante el momento de diagnóstico, y que orientaron tanto el diseño como la implementación de la estrategia pedagógica, la primera de ellas es *Expresión y comunicación Emocional*, la cual analiza las diferentes maneras en que los niños identifican, nombran y expresan lo que sienten, con una intención comunicativa; así como también, los impactos negativos que pueden generarse cuando las emociones se manifiestan principalmente a través del cuerpo o de conductas impulsivas o reactivas; la segunda es la *Regulación y Manejo de Emociones*, que permite comprender cómo los niños asumen las situaciones de frustración, miedo o conflicto que se les presenta, y cómo toman del relacionamiento con su entorno, de los valores asimilados, de sus competencias y habilidades socioculturales, las herramientas que les permiten construir progresivamente los mecanismos para gestionar estas experiencias.

Finalmente está la categoría, *Atención y Seguimiento a las Instrucciones*, la cual evidencia cómo los procesos emocionales y de autorregulación, además de contribuir al fortalecimiento de las competencias sociales de los niños, también aporta al mejoramiento integral de las dinámicas pedagógicas en el aula, ya que se fortalece la capacidad de los niños para escuchar, comprender y responder en línea de sus procesos de aprendizaje.

Llevando a cabo el proceso de análisis de las 3 categorías anteriormente mencionadas, se identificó la necesidad de incorporar una complementaria, la del *Rol del Adulto y Mediación Emocional*, orientada a reconocer el papel que desempeñan los docentes y adultos presentes en el entorno escolar, identificando su impacto colaborativo en la construcción de los mecanismos de regulación y respuesta que los niños generan frente a las situaciones emocionales que se les presenta. Esta categoría permite analizar cómo las intervenciones, orientaciones y formas de acompañamiento del adulto contribuyen a guiar la resolución de conflictos, favorecer la expresión emocional y ofrecer a los niños referentes para comprender y gestionar lo que sienten.

El trabajo de comprensión y análisis realizado a partir de estas cuatro categorías, interrelaciona las situaciones observadas en el diagnóstico y las actividades implementadas durante la estrategia pedagógica, con los cambios que se evidenciaron en la forma en que los niños lograban expresarse, gestionar sus emociones, enfrentar situaciones de conflicto o responder a las dinámicas del aula; examinando detalladamente cómo las diferentes prácticas, especialmente aquellas basadas en el juego, diálogo emocional y la mediación del adulto, contribuyeron a generar dichas transformaciones.

Para facilitar la comprensión de este proceso, en cada categoría se presentarán algunos casos o situaciones concretas, vividas durante la implementación de las actividades pedagógicas, permitiendo ilustrar a partir de ellos, los procesos observados. Estos casos brindan la oportunidad de acercarse de manera más directa a la experiencia cotidiana del aula y comprender cómo, a través de las interacciones pedagógicas y emocionales, los niños fueron construyendo nuevas formas de relacionarse consigo mismos, con los otros y con sus propias emociones.

9.4.1 Expresión y Comunicación Emocional

“El desarrollo emocional en la primera infancia es un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, en el que intervienen tanto factores internos como las experiencias intersubjetivas con el entorno” (Puche et al., 2009, p. 16).

Según lo observado en la etapa de diagnóstico, esta categoría debe interpretarse como parte del proceso de desarrollo emocional y simbólico propio de la primera infancia, en el que la comunicación emocional no se limita exclusivamente a un lenguaje verbal, sino que al involucrar sentimientos que reclaman ser expresados, desbordan a los niños en una inexplorada necesidad social, que trata de buscar en el entorno la respuesta o resolución al sentimiento que le embarga, llegando a generarles incluso ansiedad o frustración, lo que conduce a reaccionar exteriorizando con el cuerpo, lo que no logra expresar con palabras, siendo esta conducta más intensa cuando más dificultoso le resulta reconocer, simbolizar y nombrar sus emociones. En el Colegio Normal Superior de Popayán, se evidenció que la comunicación de los niños estaba anclada en lo corporal, manifestándose mediante empujones, llanto o gritos ante la frustración, lo que daba cuenta de una dificultad marcada para denominar emociones.

Esta condición se hizo más evidente en la actividad “El Pez Globo”, donde, ante la pregunta sobre por qué el personaje reaccionaba de manera agresiva, los niños lograron identificar que Globito “les pegaba a sus amigos porque se enojaba mucho”, reconociendo el sentimiento detrás de la acción física. Esta observación permite evidenciar pedagógicamente que la emoción no estaba ausente, sino desbordada por falta de mediación simbólica y/o alternativas de procesamiento emocional asertivo, por lo tanto, el tránsito no era de “no sentir” a “sentir”, sino de sentir sin entendimiento y control de sus emociones, a comprender que lo que se mueve en su interior es una emoción y que las reacciones que se derivan de ella, pueden resolverse

mediante alternativas asertivas, lo que se relaciona con el concepto de “habilidad de afrontamiento”, que es la capacidad para enfrentar desafíos y situaciones conflictivas con la autogeneración de emociones positivas (Oliveros, 2018b).

En esta habilidad, el lenguaje verbal cumple un papel primordial, pero también se complementa con otros factores sociales, como las capacidades y habilidades que el niño ha logrado desarrollar en el contexto de relacionamiento con su entorno, tales como el respeto, la tolerancia y la consideración hacia el otro. Teniendo en cuenta esto, es importante fomentar estrategias pedagógicas que permitan una reflexión y desarrollo de la autonomía emocional, dentro de un marco valorativo de la comunicación verbal, donde el niño pueda apreciar los beneficios que le aporta expresarse con palabras, en términos de facilitar una respuesta o comprensión de su entorno social; descubrimiento que motiva al niño para desarrollar la habilidad de expresar a través de palabras sus sentimientos y el porqué de ellos.

Sin embargo, se debe también considerar que si bajo su construcción social, el niño está legitimado a procesar el enojo y la ira desde la agresión, aunque verbalice sus sentimientos, pueden seguirse presentando reacciones agresivas como respuesta. Esto se relaciona con lo que señalan Tenorio y Sampson (2000), que indican que las capacidades y comportamientos que se desarrollan durante la infancia dependen en gran medida de las experiencias y prácticas de crianza que cada contexto cultural promueve.

Este análisis se articula directamente con el eje de apoyo sobre las transformaciones en la expresión emocional, y con el objetivo de interpretar los cambios en la forma en que los niños comunican y procesan sus sentimientos, pasando progresivamente de una reacción impulsiva a una comprensión mediada por la palabra y la consideración reflexiva. Al respecto, la maestra Samboni confirma que *“los niños aprendieron a reconocer sus emociones y a ponerles nombre.*

Este primer paso fue crucial, ahora pueden expresar lo que sienten en lugar de actuar de manera impulsiva” (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023).

Como afirma Puche et al. (2009), este desarrollo depende de experiencias intersubjetivas, donde el adulto, según Villalobos (2014), presta su función corporizante para que el niño organice su psiquismo, y logre la conciencia emocional que propone Bisquerra (2011), transformando el aula en un espacio donde la palabra y la reflexión cobran sentido, dando lugar para que las habilidades de afrontamiento fluyan, reemplazando los golpes, gritos y agresiones como forma válida de expresión emocional: *“Desde que iniciamos con el proyecto, el cambio en el salón fue evidente. Antes de la intervención, el día a día era muy reactivo... al trabajar la identificación de emociones, noté que pasaron de la reacción impulsiva a la palabra. Empezamos a escuchar frases como 'profe, tengo rabia' en situaciones donde antes solo había conflicto” (M. Sanjuán, comunicación personal, septiembre de 2023).*

Para la facilitadora, este tránsito de la reacción impulsiva a la palabra fue también un aprendizaje profesional sobre los alcances de la mediación simbólica. En su experiencia previa de formación, la teoría sobre la conciencia emocional le resultaba abstracta; fue al observar cómo un niño pasaba de empujar a un compañero a decir “profe, tengo rabia” que comprendió corporalmente, lo que Bisquerra (2011) describe como conciencia emocional y lo que Villalobos (2014) denomina el pasaje hacia la consciencia de sí. La experiencia le mostró que estos conceptos no se entienden plenamente desde la lectura, sino desde la práctica vivida con los niños.

9.4.2 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad

La necesidad de fortalecer la mediación simbólica, ampliar la capacidad de nombrar emociones e involucrar alternativas asertivas para gestionarlas, justificó la implementación de

actividades orientadas a concientizar e integrar el cuerpo como un canal válido de lenguaje y expresión, promoviendo en los niños el uso de los recursos sensoriales, corporales y visuales. Con este propósito, en la actividad “Reconociendo mis Emociones” con Primero C, se implementó una metodología multimodal que involucró aspectos desde la activación corporal, hasta el reconocimiento visual con figuras de animales y personajes. De esta manera, los niños tuvieron la oportunidad de asociar las emociones con sensaciones físicas y experiencias de vida. Un ejemplo de esto, fue cuando un estudiante afirmó que la emoción es cuando “nuestro corazón suena fuerte” (C. Sánchez, comunicación personal, septiembre de 2023) o vinculó la alegría con el “núcleo familiar” (C. Sánchez, comunicación personal, septiembre de 2023).

La fase del “Juego de las Emociones” permitió llevar el reconocimiento emocional al plano corporal, de esta manera, los niños tuvieron la oportunidad de pasar por un proceso de reflexión guiada, motivando la adopción personalizada de posturas físicas capaces de reflejar y comunicar sus estados de ánimo, por ejemplo, la tristeza (ponían brazos caídos, movimiento lento) y otras emociones. Los niños, llegaron a la conclusión de que la alegría era más sencilla de representar, mientras que la ansiedad y el desagrado presentaban mayor complejidad. Interpretamos que el uso de mediadores visuales (caritas de gatos y personajes de Disney) funcionaron como herramientas simbólicas que le permitieron a los niños proyectar la emoción en un “otro”, minimizando el conflicto que les puede generar asumir directamente sus propios sentimientos.

El paso de la barrera comunicativa generada por la incertidumbre de los conceptos abstractos, a la “activación corporal” (saltar, caminar lento) es fundamental, ya que en la primera infancia el aprendizaje ocurre primordialmente a través de la experimentación, y el lograr comunicarse a través del cuerpo le facilita al niño gestionar sus sentimientos con una comodidad,

que resta carga a los complejos procesos que le puede representar el significar su sentir. Esta experiencia se fundamenta en lo expuesto por Le Boulch (1983), donde según su evolución de esquema corporal, los niños de 3 a 7 años experimentan el mundo e a través de sensaciones kinestésicas. Así, al pedirles hacer “cara de tristeza” o “brazos caídos”, se fortalece la conciencia emocional, lo cual según Bisquerra (2011) es un paso previo indispensable para la regulación. La maestra Samboní, refirió: *"los niños aprendieron a reconocer sus emociones y a ponerles nombre. Este primer paso fue crucial, ahora pueden expresar lo que sienten en lugar de actuar de manera impulsiva"* (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023).

Asimismo, las respuestas de los niños relacionando las emociones de alegría y felicidad con la madre o los amigos, refuerzan la idea de Puche et al., (2009) sobre la naturaleza intersubjetiva del desarrollo, ya que el niño se reconoce a sí mismo a través del vínculo social. En consecuencia, la estrategia permitió lo que Villalobos (2014) denomina experiencias de intersubjetividad, donde las figuras de cuidado (padres o maestros) promueven a través de la sintonía, que los niños encuentren un nombre y un sentido dentro de una categoría emocional.

Este análisis se vincula con el objetivo de interpretar los cambios en la expresión emocional, evidenciando una progresión desde las comprensiones básicas, hacia formas más complejas de categorización y representación corporal y verbal, nutriendo el eje de transformaciones al mostrar que la educación emocional amplía el vocabulario verbal y no verbal, así como las formas de procesar de manera diferente sus emociones.

9.4.3 Regulación y Manejo de Emociones

Para considerar detalladamente esta categoría, es importante traer la atención sobre lo que expresa Calmels (2000^a):

La relación con el espacio no está desprovista de afectividad, pues es la experiencia corporal la que nos introduce en su mundo, y son los adultos con su función corporizante quienes nos habilitan y acompañan en la comprensión de sus variables (p. 11).

Durante la actividad “Reconociendo mis Emociones” con Primero C, se presentó una situación significativa con el niño Camilo (seudónimo) quien, al no lograr colorear al Pez Globito sin salirse del contorno, manifestó su frustración con llanto y el deseo de romper la hoja, verbalizando que “no era capaz”. Ante esto, con ayuda de la psicóloga presente se le asistió de manera individual con la técnica de respiración aprendida, logrando que el niño asociara su ansiedad y frustración con que “el corazón suena fuerte” y así, tras realizar la rutina de respiraciones profundas, pudo estabilizarse y retomar la tarea con mayor calma. En dicha situación se refleja lo indicado por Calmels (2000a), de que la relación con el espacio, no está desprovista de construcciones afectivas, en este caso la regulación de emociones estuvo estrechamente relacionada con la acción mediadora del otro.

Así, el niño bajo la frustración que le causó haber pintado al pez Globito por fuera de la línea, logra regular sus emociones con la guía de la psicóloga, asumiendo ella el rol de modelador y regulador de la emoción. Esta experiencia contribuye también a comprender que la función corporizante que cumplen los adultos, se refleja hacia los niños desde la misma actitud comportamental que asumen como figuras de cuidado; es decir, si el adulto a cargo se permitiera a sí mismo desbordarse en sus propias emociones, sin tener claro el control de la situación, en lugar de orientar hacia la estabilidad, puede aumentar y legitimar la ansiedad, frustración o enojo en el niño, porque este reconoce en él un modelo.

Por esta razón, en el caso presentado con Camilo (Seudónimo), durante la actividad en el aula con el grado Primero C, fue primordial la presencia de un cuidador con la competencia necesaria para guiarlo con seguridad y confianza en la técnica de respiración, llevándolo a reflexionar sobre el sentimiento; demostrando que los adultos “nos habilitan y acompañan en la comprensión de las variables” (Calmels, 2000b, p. 11). Ante esto, el niño asocia su agitación con estados biológicos del cuerpo, llevándolo a la calma. De esta manera, el niño dota la experiencia de sentimiento y reorganizó su comprensión emocional.

Según lo evidenciado durante la implementación, la regulación emocional sería una capacidad que puede organizarse y reorganizarse frente a las diversas exigencias del entorno. En este sentido, la autorregulación no aparece de manera repentina, sino que se desarrolla progresivamente mediante experiencias guiadas que permiten pasar del impulso a formas más reflexivas de afrontamiento.

Esta vivencia permite interpretar pedagógicamente que la regulación emocional es un aprendizaje de autonomía, reconociendo cómo interactúan emoción, cognición y comportamiento (Menjura y Franco, 2022), vinculándose estrechamente con el eje central del control de emociones, como proceso de autorregulación. Asimismo, se articula con el objetivo de analizar de qué manera la estrategia pedagógica contribuyó al fortalecimiento de la autorregulación en los estudiantes:

La técnica del pez Globito fue el punto de quiebre. Ver a niños de seis años detenerse en un momento de tensión para respirar profundamente antes de actuar demuestra una ganancia en autonomía emocional que no teníamos antes. Un caso muy específico fue el de un estudiante que solía bloquearse totalmente ante la frustración académica; hoy, él mismo identifica su sentimiento y utiliza la respiración para recuperar

la calma y persistir en su tarea (M. Sanjuán, comunicación personal, septiembre de 2023).

De esta manera, se aprecia como las competencias emocionales se construyen desde la experiencia y la capacidad del niño para reorganizar los recursos internos, ante las situaciones que le impone el entorno, lo que se relaciona con el concepto de desarrollo propuesto por Puche et al. (2009). Según Samboni (2023), la práctica contribuyó a que los niños se sientan “*más capaces de manejar situaciones desafiantes, lo que se refleja en una participación activa en clase y en sus relaciones sociales*” (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023).”

9.4.4 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad

La dificultad observada en el niño Camilo, frustración intensa, llanto, autopercepción de incapacidad y deseo de romper la hoja, dejó ver la necesidad de contar con herramientas pedagógicas concretas que acompañaran la gestión emocional ante el error y la exigencia escolar. En este sentido, la estrategia incorporó una técnica de regulación que permitió intervenir en la experiencia corporal de la emoción, favoreciendo su reorganización.

Al respecto, Oliveros (2018b) plantea que la autorregulación es una capacidad aprendida que se apoya en la experiencia corporal; esto se articula con lo propuesto por Calmels (2000b), cuando afirma que la experiencia física organiza los procesos mentales. Así, la práctica educativa adquiere sentido al ofrecer un andamiaje emocional, como la metáfora del globo y la respiración, que permitió al niño reorganizar sus estados internos y recuperar el control para continuar con la actividad.

De este modo, el fortalecimiento de la regulación emocional no se planteó como la eliminación de la emoción, sino como el aprendizaje para gestionarla, promoviendo el desarrollo de la autonomía emocional, que les permitiera “manejar las emociones de forma apropiada”

(Oliveros, 2018a, p. 6) a través de reconocer señales corporales, aplicar una estrategia y retomar la tarea con mayor calma. Este proceso se conecta con el énfasis de Sisalema et al. (2025) y Bisquerra (2011), al comprender que el trabajo emocional en el aula favorece el bienestar personal y social, contribuyendo a la convivencia y al aprendizaje: “La estrategia sobre el manejo de emociones tuvo un impacto positivo en los niños, pues fue posible que ellos comprendieran la necesidad de controlar sus impulsos y la forma como esto les ayuda a relacionarse con otros” (C. Sánchez, comunicación personal, septiembre de 2023).

9.4.5 Atención y Seguimiento de Instrucción

Según lo observado en la etapa diagnóstica, es importante abordar esta categoría como una manifestación del desarrollo emocional y no como una problemática conductual. El proceso del seguimiento a las instrucciones es una habilidad compleja que articula varios procesos. Para esto es importante tener en cuenta que los niños tienen entre 5 y 6 años, y están pasando por un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, con avances y retrocesos en la que intervienen tanto factores internos como las experiencias intersubjetivas con el entorno (Puche et al., 2009, p. 16). En este sentido están en un proceso progresivo de pasar del impulso corporal inmediato hacia una mayor conciencia y control de sí mismos y del otro (Villalobos, 2014) lo cual impacta directamente la capacidad de atender, comprender y ejecutar consignas

Durante este periodo los niños según Le Boulch (1983), no vinculan su cuerpo con las sensaciones táctiles, sino también, y en mayor medida, con las kinestésicas, por lo que tenderán a experimentar todo a través de los sentires corporales, buscando diversas fuentes de interacción.

Además, Jeta (1998) señala que, en el periodo de los tres a seis años, para que los niños puedan comprender plenamente sus emociones y la de los demás “es necesario que desarrolle una serie de capacidades cognitivas, que le van a permitir un comportamiento afectivo más

adecuado” (p. 24). Es importante que comprendan que “una cosa es la manifestación externa de las emociones y otra la experiencia interna que se tiene de la emoción” (p. 24).

Es así como desde el marco conceptual, el seguimiento de las instrucciones puede analizarse como una habilidad compleja que articula el desarrollo de las *competencias emocionales*, especialmente la autonomía emocional y la autorregulación, entendidas como la capacidad de manejar emociones y comportamientos de forma ajustada al contexto (Bisquerra, 2011). Seguir una instrucción implica saber esperar, manejar la frustración, controlar impulsos y sostener la atención (Oliveros, 2018b).

De esta manera, las dificultades para seguir instrucciones no deben analizarse a través de la lupa de la desobediencia o de la falta de atención, sino como una necesidad de reforzar dichas habilidades en su relación con la emoción-cognición. Según Wallon (1978, como se citó en Calmels, (2000b) “el espacio no es primitivamente un orden entre las cosas, sino más bien una cualidad de las cosas por relación a nosotros mismos, relación en la cual es grande el papel de la afectividad” (p. 11)

Caso de Sebastián (seudónimo)

A partir de la observación del niño Sebastián en el aula, se revela un perfil inquieto y juguetón que suele evadir las demandas académicas, y más que falta de atención, se identifica una atención alternante: el niño prioriza estímulos del entorno o su propio discurso espontáneo sobre el contenido de la clase, enfocado en su escritorio, los compañeros, los objetos y el discurso espontáneo sobre temas de interés personal (universo, juguetes, experiencias con la madre), probablemente, asociada a la necesidad de expresión emocional y reconocimiento, derivada de no lograr organizar internamente sus emociones, lo que interfiere con la capacidad de sostener una consigna externa.

Con lo anterior se evidencia que la interacción del niño con el espacio y los demás, depende de la “cualidad” que le da desde la afectividad. En este sentido el niño Sebastián, decide continuar con una verbalización constante de temas no relacionados con la actividad, ya que probablemente, usa el lenguaje como una “herramienta de afrontamiento”, aunque no es la más ajustada al contexto escolar. La conversación sobre la madre, los juguetes o el universo puede leerse como una forma de expresión emocional indirecta, donde el niño pone en evidencia lo que está necesitando en el momento, conexión afectiva y validación. La dificultad no está en que él utilice el discurso, sino en ajustarlo al contexto, lo que evidencia una brecha en el desarrollo de la expresión y regulación emocionales.

Lo anterior, trae nuevamente a la escena, que la atención es un proceso estrechamente mediado por la emoción y el vínculo, coherente con enfoques humanistas que plantean que el niño aprende mejor cuando se siente escuchado, reconocido y contenido emocionalmente (Maslow, 1943; Rogers, 1951).

Caso de Emilio (seudónimo)

La observación de Emilio durante el refrigerio, muestra una dificultad distinta no se trata de impulsividad o búsqueda activa de atención, sino de un ritmo lento, distracción y baja respuesta a la instrucción, incluso cuando esta se da con mayor énfasis verbal. Este caso permite ampliar el análisis, mostrando que las dificultades de seguimiento a instrucciones no son homogéneas, sino que se manifiestan de formas diversas según el niño y el contexto, pues el desarrollo no es lineal, y depende en gran medida de lo que los padres o cuidadores propician en el desarrollo de un niño, teniendo un papel principal los contextos y experiencias propias (Tenorio y Sampson, 2000).

En este caso, la instrucción directa y apresurada (“come rápido”) parece generar mayor desconexión, posiblemente asociada a ansiedad, inseguridad o dificultades en el procesamiento de la consigna. Desde la regulación emocional, esto puede indicar una necesidad de intervención con la habilidad de afrontamiento, capacidad para enfrentar desafíos y situaciones conflictivas y la autogeneración de emociones positivas (Oliveros, 2018a), ya que en este caso el niño presenta una sobrecarga emocional ante la presión temporal, que bloquea la ejecución de la instrucción en lugar de facilitarla.

9.4.6 El Camino de la Necesidad Observada a la Intención Pedagógica de la Actividad.

Como se dijo anteriormente, las dificultades observadas no deben interpretarse como desobediencia o falta de capacidad, sino como manifestaciones de un proceso de autorregulación emocional en construcción, coherente con la etapa del desarrollo y con los contextos de vulnerabilidad en los que se desenvuelven los niños (Jeta, 1998; Puche et al., 2009; Tenorio y Sampson, 2000; Villalobos, 2014).

La observación permitió comprender, por qué el fortalecimiento del control emocional era una necesidad real y justifica en el diseño de actividades pedagógicas orientadas a la regulación, la expresión emocional y el acompañamiento adulto. En la fase diagnóstica se evidenció que varios niños, no sostenían la atención durante la explicación de los docentes, respondiendo con acciones o discursos no relacionados con la actividad, por lo que necesitaban de repeticiones constantes de las consignas, etc.

En este sentido, la técnica del globo en la respiración, se diseñó como una respuesta pedagógica a las dificultades encontradas. Esta actividad permitió trabajar la atención, dándoles herramientas para manejar una respiración consciente, lo que hace posible que el niño primero regule su estado interno antes de ejecutar la consigna; validando el uso de una metáfora visual (el

globito inflándose), que permite organizar y reorganizar la experiencia integrando cuerpo, respiración y emoción.

Desde la Educación Emocional se debe propiciar que el sujeto asuma de una mejor manera las diferentes situaciones de la vida cotidiana, contribuyendo a alcanzar el bienestar personal y social (Bisquerra et al., 2000). Por lo que, esta intervención, no impuso que prevaleciera la atención y el seguimiento a las instrucciones, sino que promovió que estas surgieran como consecuencia de la estabilización emocional. La respiración consciente actúa como un regulador psicobiológico que permite al niño pasar del impulso a la conciencia corporal; lo que se alinea directamente con el marco conceptual del desarrollo psicobiológico y la progresiva construcción de la conciencia de sí (Puche et al, 2009; Villalobos, 2014).

En la observación se evidenció que la instrucción verbal repetida, no garantizaba una ejecución y los llamados de atención aumentaba la desconexión en algunos casos. La técnica del globito facilitó la asimilación de instrucciones claras, secuenciales y breves, y al apoyarse en la demostración corporal, permitía repetir la acción sin lugar a sanciones, e introdujo una guía externa afectiva. Con lo anterior se buscaba que el niño no siguiera la instrucción porque debía hacerlo, sino porque lograba organizarse internamente para hacerlo. Esta actividad promueve el desarrollo hacia una consciencia de sí (Villalobos, 2014), donde comienza a reconocerse como sujeto diferenciado, capaz de satisfacer sus necesidades fisiológicas con una intención que apunta a conquistar su propio bienestar. Este proceso constituye la base para la autorregulación emocional y el desarrollo de la identidad, pilares sobre los cuales se edifican las competencias emocionales y sociales.

Por otro lado, la observación también evidenció como en ocasiones, las dificultades en la atención se intensificaban en momentos de tensión, presión o emoción intensa. Por esto, la fase 3

de la actividad del globito, trabajo sobre la necesidad de que los niños reconocieran cómo cambia su cuerpo y aplicaran la técnica en un contexto emocionalmente significativo.

Lo anterior, logro demostrar como la atención y el seguimiento de instrucciones mejoran cuando la actividad tiene sentido emocional; es así como la instrucción deja de ser abstracta y se vincula con una vivencia concreta. De esta manera, la estrategia apostó por regular primero la emoción para posibilitar la atención, actuando como herramienta concreta de autorregulación. Lo anterior se conecta con lo que Sisalema et al. (2025) indican, al señalar que los actores de la educación emocional deben “proporcionar herramientas para que los niños expresen sus emociones de manera clara y asertiva, así como para escuchar y entender los sentimientos de los demás” (p.15).

9.4.7 Rol del Adulto y Mediación Emocional

Desde el marco conceptual que orienta esta sistematización, el desarrollo emocional en la primera infancia no puede comprenderse sin el papel activo del adulto como mediador. Como señalan Puche et al., (2009) y Villalobos (2014), el niño no organiza de manera autónoma sus experiencias emocionales, sino que lo hace a través de interacciones intersubjetivas donde el adulto presta su función corporizante, simbólica y reguladora. En este sentido, el rol del docente no se limita a transmitir contenidos académicos, sino que, sino que conlleva la labor de acompañar, contener y traducir las experiencias emocionales que emergen en el aula.

Durante la fase diagnóstica se evidenció que las maestras del grado primero realizaban una práctica pedagógica orientada a fomentar la regulación emocional y los valores, especialmente en la clase de español; lo que se daba a través de llamados a la calma, invitaciones al respeto, y constantes recordatorios sobre normas de convivencia, manifestándose un interés explícito de las docentes en promover comportamientos prosociales y un clima emocional

adecuado. Estas acciones reflejan una fortaleza importante: el reconocimiento de que la dimensión emocional incide directamente en el aprendizaje y la convivencia escolar.

Sin embargo, las observaciones igualmente mostraron que, en varias ocasiones, las conductas emocionalmente problemáticas, como la impulsividad, la desatención o la frustración, eran abordadas principalmente desde la corrección verbal o el llamado de atención reiterado, sin que en todo momento mediara una estrategia explícita de regulación emocional. Desde el marco conceptual, esto último puede interpretarse como una brecha entre la intención pedagógica y la mediación emocional efectiva. Como advierte Calmels (2000a), la relación con el espacio y con la consigna está atravesada por la afectividad, y sin una mediación corporal y emocional adecuada, el niño difícilmente logra reorganizar sus estados internos.

En términos del desarrollo psicomotriz y emocional, Le Boulch (1983) plantea que el niño aprende y se regula a través del cuerpo. En este sentido, la mediación del adulto implica no solo decir qué hacer, sino también permitir que su cuerpo sea un canal que transmita y comunique, convirtiéndose como lo señala Martínez (2008) en un *cuerpo modelo*, motivando en los niños la imitación, inspirando comportamientos para que sepan cómo moverse según lo requieran las actividades; así mismo en un *cuerpo normalizador*, capaz de guiar al niño desde una conexión física directa, hacia la mejor forma de ejecutar las acciones o tareas propuestas, y por último en un *cuerpo que se desplaza*, que se involucra integralmente en la actividad de los niños, acompañándolos desde el movimiento y la acción, dinamizando la actividad y llevándolos a un aprendizaje marcado por el ejemplo.

Las actividades implementadas durante la intervención, como la Técnica del Globito, evidenciaron que cuando el adulto guía desde la demostración corporal, el tono afectivo y la

secuencia clara, los niños logran mayor regulación emocional, atención y disposición al aprendizaje.

Desde la educación emocional, Bisquerra (2011) señala que el desarrollo de competencias emocionales requiere adultos que modelen habilidades como la identificación emocional, la regulación y la empatía. En este caso, se observó que las docentes, aunque promovían valores y normas, requerían mayor apoyo para transformar las situaciones emocionalmente intensas en oportunidades pedagógicas de autorregulación, más allá del control conductual: *“Como docente, este proceso me dio herramientas para dejar de ver la indisciplina como un problema de conducta y entenderla como una necesidad de gestión emocional no resuelta”* (M. Sanjuán, comunicación personal, septiembre de 2023).

Este testimonio revela que la experiencia no solo significó una transformación para los niños, sino también para las docentes que participaron en ella. La maestra Sanjuán reconoce que su propia comprensión del actuar infantil cambió durante el proceso, pasando de interpretar la desregulación emocional como indisciplina a entenderla como necesidad de gestión emocional no resuelta. Este tipo de resignificación en los adultos es un resultado central de la experiencia, ya que evidencia que la estrategia no solo trabajó las competencias emocionales de los niños, sino que transformó también las prácticas y comprensiones de las maestras que los acompañan cotidianamente.

Igualmente, la facilitadora reconoce que el trabajo con las docentes fue una de las dimensiones más enriquecedoras de su experiencia: “las maestras contrastaron y validaron los resultados de los cuestionarios, reconociendo unánimemente que la ausencia de pautas de crianza asertivas en los hogares era la principal falencia que sabotaba los procesos escolares y de convivencia de los estudiantes. Las docentes se apropiaron de las herramientas lúdicas y los

cuadernillos con compromiso, valorando la introducción de metodología basadas en el juego y el movimiento corporal como estrategias novedosas que enriquecían sus propias metodologías en el aula” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026)

9.4.8 El Camino de la Necesidad Observada a la Práctica Pedagógica: Mediación Emocional como Oportunidad de Transformación

Las dificultades observadas en el diagnóstico, repetición constante de instrucciones, aumento de la desconexión ante llamados de atención y desbordes emocionales, permiten identificar un aspecto a fortalecer: la mediación emocional consciente y sistemática del adulto. No se trata de una ausencia de interés por la educación emocional, sino de la necesidad de contar con herramientas pedagógicas claras que permitan al docente intervenir desde la regulación y no únicamente desde la corrección.

La implementación de la estrategia evidenció que, cuando el adulto asume un rol mediador, acompañando la respiración, validando la emoción, ofreciendo metáforas visuales y guiando el cuerpo, se generan transformaciones significativas en el comportamiento emocional de los niños. Estas prácticas fortalecieron la autorregulación, la expresión emocional y la atención, mostrando que el rol del adulto es un factor determinante en el desarrollo de competencias emocionales.

Este análisis se alinea directamente con la Ley 2460 de 2025 sobre salud mental en Colombia, la cual reconoce la responsabilidad del sector educativo en la promoción y prevención de la salud mental desde la primera infancia. Dicha ley resalta la necesidad de implementar estrategias de educación emocional en los currículos de las instituciones educativas, no como acciones aisladas, sino como parte integral del quehacer pedagógico. En este marco, el docente

se configura como un agente clave de promoción de bienestar emocional, con la responsabilidad de crear ambientes protectores, reguladores y emocionalmente significativos.

En síntesis, esta categoría permite concluir que el rol del adulto como mediador emocional es una fortaleza emergente, pero también un campo de profundización pedagógica. La experiencia muestra que la educación emocional no depende únicamente de actividades dirigidas a los niños, sino de la capacidad del adulto para leer la conducta como expresión emocional, intervenir desde el cuerpo y el vínculo, y transformar el aula en un espacio de contención, aprendizaje y desarrollo integral. Esta comprensión refuerza la pertinencia de la estrategia implementada y subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en mediación emocional, como eje central de la educación en la primera infancia. Como balance final de la intervención, la docente titular del grado Primero A resalta que *“la evolución de los niños ha sido notable, logrando pasar de ser sujetos 'reacios a poder expresar sus emociones' a niños capaces de identificar y gestionar su mundo afectivo”* (A. Samboni, comunicación personal, septiembre de 2023).

9.5 Momento 5: Reflexión

Este momento permite que, como plantea Jara (2012), que como sistematizadoras se haga un ejercicio de distanciamiento crítico frente a la práctica vivida y, además, “tener criterios para mejorarlas, enfatizando los elementos más dinámicos y positivos y dejando de lado los aspectos más retardatarios y deficientes” (p. 87). En este sentido, la reflexión se llevará a cabo en torno a los ejes de sistematización y a las categorías que emergieron.

9.5.1 La Experiencia y sus Significados para los Actores Participantes

En este apartado la reflexión aborda una mirada global de la experiencia vivida por los diferentes actores que participaron en ella, los niños y niñas, las docentes, la facilitadora y la institución educativa. Se busca comprender no solo qué ocurrió, sino qué significó para cada uno de ellos haber sido parte del proceso.

La estrategia no se trató de actividades aisladas, sino de una secuencia pedagógica que tuvo en cuenta necesidades observadas en la fase diagnóstica, lo que permitió que las fases subsiguientes (diseño e implementación) tuvieran un sentido específico y particular. Según Jara (2012) se indica que la sistematización parte del “punto de partida”, que implica haber vivido la experiencia. En este sentido, el diagnóstico que se llevó a cabo en la estrategia no fue solo una fase, fue lo que permitió que las actividades respondieran a necesidades reales y no supuestos teóricos. Las observaciones que se llevaron a cabo durante esta fase, del aula y el recreo, revelaron que los niños carecían de herramientas simbólicas que les permitiera significarlas, transitarlas y gestionarlas.

9.5.2 Enfoques Teóricos y Metodológicos que Orientaron la Estrategia

Uno de los aspectos más importantes de la estrategia, es que se ubicó desde un Enfoque Humanista, el cual subraya la importancia de que el niño se sienta valorado y acompañado

(Rodríguez, 2012), desde este sentido no se buscó eliminar las emociones que pueden ser conflictivas como la rabia, el miedo o la frustración, sino que desde el acompañamiento se les presentó a los niños caminos o herramientas que les permitiera transitar dichas emociones. Esto a su vez es coherente con lo que plantea Bisquerra (2011) de la regulación emocional, definida como la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada, no de reducirlas o eliminarlas. Esta diferencia es importante, porque marca una postura ética frente a cómo abordar estas temáticas en la primera infancia.

Igualmente, desde el enfoque humanista, con cada decisión metodológica, se buscó que cada niño se sintiera reconocido, escuchado y valorado. Esto se pudo evidenciar en actividades como la del “Globito”, la cual se llevó a cabo en un espacio en que los niños se podían sentir tranquilos de poder expresar sus sentimientos al decir “no soy capaz” sin ser juzgados por ello. Es en estos aspectos donde se operacionaliza la teoría de Rogers (1951), permitiendo que emerjan ambientes de aceptación incondicional. Ahora bien, es importante también reflexionar, sobre que la práctica no fue una aplicación lineal de la teoría, hubo momentos en que la realidad del aula, exigió ajustes que no se habían previsto inicialmente.

Nicole Valeria Muñoz, la psicóloga que implementó la estrategia, indicó que después de la fase diagnóstica, se dio cuenta que planear para los niños de primero no solo implicaba crear actividades atractivas, sino también ofrecer experiencias significativas que les permitieran conocerse y comunicarse. Al inicio, existía la presión de convertir la teoría en práctica, y fue en ese momento que entendió que el enfoque humanista no era solo un concepto teórico, sino una orientación que le recordaba la importancia de que cada niño se sintiera reconocido, escuchado y apreciado. Además, optó por el juego como eje central de la propuesta, ya que observó que, mediante este, los relatos y las imágenes, los niños se abrían más fácilmente. Este proceso le

mostró que diseñar no se trata de imponer, sino de crear oportunidades para que los niños encuentren sus propias herramientas emocionales. Igualmente, indicó que, en la fase de implementación de la estrategia, sintió que cada grupo tenía su propia forma de interactuar y que no todas las actividades se llevaban a cabo como las había diseñado previamente. Hubo ocasiones en las que los niños se dispersaban rápidamente y tuvo que adaptarse utilizando juegos físicos o actividades más dinámicas para atraer nuevamente su atención.

Por ejemplo, en la actividad ***“Reconociendo mis emociones”***, recuerda que algunos niños se emocionaban al identificar expresiones faciales en las imágenes, mientras otros se quedaban callados, como si les costara reconocer lo que sentían. En la actividad ***“Se siente en mi cuerpo”*** notó que muchos disfrutaban expresar con gestos o movimientos sus emociones, y descubrió que el cuerpo se convertía en un canal muy poderoso para reconocerlas.

En la actividad de ***“Reconociendo mi mundo emocional”***, le sorprendió la creatividad con la que representaban la tristeza, la rabia o la alegría a través del juego. Sin embargo, también observó que a algunos les costaba representar emociones como la ansiedad o el desagrado, lo que la llevó a pensar en la importancia de acompañarlos más en esas emociones menos reconocidas.

Otro de los momentos más destacados fue cuando practicaron la técnica de ***Globito***: observar a los niños inflar sus mejillas, inhalar profundamente y luego exhalar como si fueran peces globo la hizo sentir que realmente estaban adquiriendo una herramienta para tranquilizarse. Ese momento le reafirmó que lo lúdico y lo simbólico son vías efectivas para conectar con su mundo emocional. A la vez, también enfrentó la frustración de notar que algunos niños no deseaban participar o se bloqueaban con facilidad; allí aprendió que acompañar las emociones no es un camino recto, sino un proceso lleno de altibajos que requiere paciencia, empatía y creatividad.

Finalmente, en la actividad *“Mis emociones en el aula”* confirmó que los docentes también necesitaban herramientas, porque muchos confesaban que no sabían cómo actuar cuando un niño tenía una crisis emocional. Estos ajustes que Nicole Muñoz fue realizando en el camino, no significaron fallas en la planeación o en el diseño, sino que constituye precisamente lo que Barnechea y Morgan (2010) denominan “procesos nuevos e inéditos” (p. 102) que emergen en la ejecución de toda la intervención. La diferencia entre lo planificado y lo que realmente se vivió, es el espacio donde se produce el conocimiento más genuino de la práctica.

Este aspecto de reconstrucción resalta un aspecto fundamental en el trabajo con primera infancia, pues si se tiene en cuenta que su desarrollo se caracteriza por su irregularidad, sus avances y retrocesos (Puche et al., 2009), y donde ninguna secuencia didáctica puede anticipar por completo lo que ocurrirá en el aula, es una capacidad relevante leer las señales del grupo y tomar decisiones pedagógicas emergentes.

En este sentido, esta experiencia confirma que el diseño de estrategias de educación emocional para niños de la primera infancia requiere una disposición constante a la escucha y al ajuste, lo cual no debilita la rigurosidad del proceso, sino que lo fortalece al hacerlo sensible a las necesidades reales de quienes participan.

9.5.3 Significados y Transformaciones Reconocidas por los Actores

Las voces de las maestras y de los padres, dan evidencia de las transformaciones que los niños tuvieron durante la práctica. La maestra Sanjuán (2023) dijo que pasaron de la reacción impulsiva a usar la técnica de respiración para calmarse y después pasar a la palabra. La maestra Samboni (2023) habló de que los niños ahora pueden expresar lo que sienten en lugar de actuar de manera impulsiva. Por su parte, la maestra Sánchez (2023) refirió que los niños lograron comprender la importancia de regular sus impulsos y cómo eso les ayuda a relacionarse con los

demás. Estas no son frases menores, señalan un tránsito fundamental en el desarrollo emocional infantil, el paso de la acción motriz como única forma de comunicación emocional hacia una expresión mediada por el lenguaje y lo corporal. Sin embargo, es importante preguntarse, ¿son transformaciones permanentes?, las mismas docentes señalaron que antes de la intervención no existían procesos sistemáticos de educación emocional en el aula. Lo anterior plantea una pregunta necesaria, ¿qué ocurre con estos aprendizajes si no hay continuidad institucional?

Para las docentes, la experiencia significó algo más que recibir una estrategia diseñada por una practicante externa. Implicó cuestionar sus propias formas de responder ante situaciones emocionales del aula. Cuando la maestra Sanjuán reconoce que pasó de “ver la indisciplina como un problema de conducta” a “entenderla como una necesidad de control emocional no resuelta”, está describiendo una transformación en su propia comprensión pedagógica. De igual manera, cuando la maestra Samboní valora que los niños ahora “pueden expresar lo que sienten en lugar de actuar de manera impulsiva”, está reconociendo que la estrategia le ofreció herramientas que antes no tenía para leer y acompañar las emociones de sus estudiantes. Estas transformaciones en las maestras son tan significativas como las observadas en los niños, porque son ellas quienes permanecen en el aula cuando la intervención concluye, y de su capacidad para sostener las prácticas depende la continuidad de los procesos.

El desarrollo emocional como se ha mencionado anteriormente, es un proceso de avances y retrocesos que requiere ser mediado por actividades simbólicas, pero para que los avances se mantengan en el tiempo, tienen que ser sistemáticos, y que se aborden desde todos los contextos, casa-escuela. Por lo que se recomienda que desde la institución se pueda introducir o mantener esta estrategia en el tiempo. Por otro lado, en el diagnóstico se aplicó un cuestionario a 101 padres, y se realizó una escuela de padres. Sin embargo, una de las tensiones reconocidas por las

docentes, es que los padres de familia no suelen colaborar con las actividades, lo que reduce la participación de los niños.

En la experiencia de las actividades implementadas, el trabajo con familias fue desafiante y valioso. Algunos padres llegaron con escepticismo e incluso se dio el caso de un padre que, en una intervención dada sobre el tema de normas y crianza en el hogar, comentó que la educación la brinda solamente el maestro, pero los padres no, generando tensión en el auditorio. Cuando se trató la temática de normas y límites, varios padres reconocieron que no siempre sabían cómo manejar las emociones de sus hijos porque ellos mismos no habían recibido acompañamiento en su niñez.

Este trabajo se articuló con la psico-orientadora del colegio, quien acompañó el proceso y permitió fortalecer el abordaje con las familias. Con su apoyo se citó a padres de familia de niños que presentaban dificultades de aprendizaje o de comportamiento, con el fin de brindar un acompañamiento más integral. En algunos casos, la psico-orientadora realizó remisiones a neuropsicología infantil, buscando identificar posibles alteraciones del desarrollo o diagnósticos que facilitaran un tratamiento adecuado y contribuyeran al bienestar emocional de los estudiantes.

La colaboración con la psico-orientadora representó un aprendizaje significativo para ella. Le permitió comprender que no todas las dificultades emocionales se pueden resolver únicamente en el entorno escolar o familiar, sino que, en algunas ocasiones, es preciso contar con apoyo clínico especializado. Ver la disposición de algunos padres para reconocer la relevancia de estas derivaciones y su intención de buscar ayuda externa le reafirmó que la intervención estaba creando una mayor conciencia. Esta experiencia le mostró que es esencial trabajar de manera interdisciplinaria para fomentar un auténtico bienestar emocional en los niños.

Hubo un caso que la marcó especialmente: una niña de 5 años que cursaba primero y presentaba grandes dificultades para leer. Su motricidad fina y gruesa era débil, y además recibía poco acompañamiento en casa. La madre fue citada por la psico-orientadora y ella estuvo presente en esa conversación para comprender mejor la situación. Allí se evidenció que la niña tenía disposición e interés por realizar las tareas, pero no encontraba en su madre el apoyo necesario, ya que ella pasaba gran parte del tiempo en otras actividades y, además, no había tenido la oportunidad de formarse académicamente. Los docentes comentaron que la niña también se mostraba muy tímida y compartía poco con sus compañeros.

En ese encuentro se le hizo un llamado de atención a la madre sobre la importancia de estar más pendiente de la formación escolar y emocional de su hija, ella firmó un compromiso, si no lo cumplía se tomarían medidas más graves por la falta de apoyo con su hija. Esta experiencia le permitió reflexionar sobre cómo las carencias de acompañamiento familiar repercuten directamente en el aprendizaje y en la autoestima de los niños, y le confirmó que el trabajo con padres es tan fundamental como el trabajo dentro del aula.

Lo anterior, deja una gran enseñanza y resalta un factor clave a la hora de trabajar en la primera infancia, y es que la vinculación casa-escuela, es fundamental para que las estrategias se repliquen de forma sistemática, y genere las reconstrucciones profundas. Los padres son el ejemplo diario que tienen los niños, y si desde el hogar, no priorizan ciertos abordajes como la escucha y la validación que se expone desde el enfoque humanista, los niños entrarían en una contradicción experiencial, que puede llevarlos a confundir aún más en su proceso de desarrollo emocional.

9.5.4 Factores Significativos de la Estrategia y su Contribución en la Experiencia

La estrategia vinculó la mirada humanista con el desarrollo emocional. Esto, permitió tener en cuenta que “el desarrollo emocional en la primera infancia es un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, en el que intervienen tanto factores internos como las experiencias intersubjetivas con el entorno” (Puche et al., 2009, p. 16). Es así como en todas las actividades se favorecieron elementos de intercambio simbólico que le dieron a los niños herramientas para reorganizar sus significantes de la emoción, como, por ejemplo:

- **Mediadores Narrativos y Visuales.** El cuento del pez globito, las caritas de gato y los personajes Disney, funcionaron como un espejo emocional, que permitió a los niños proyectar sus emociones en un “otro” antes de reconocerlas en sí mismos. Estrategia que redujo la frustración que puede sentir un niño de cinco o seis años al hablar de lo que siente.
- **Integración del Cuerpo.** Toda emoción pasa por el cuerpo antes de volverse palabra o pensamiento. Castellanos (2022) refiere que el cuerpo es la condición misma de la existencia, las emociones y el pensamiento emergen de la interacción continua entre cerebro, corazón, intestinos, respiración y postura; por tanto, la mente no se encuentra en el cerebro, sino en el cuerpo que siente, se mueve y percibe. En este sentido, las actividades que se propusieron, no estuvieron encaminadas a que los niños hablaran de emociones sentados en sus sillas, sino que se les invitó a saltar, caminar lento, inflar su cuerpo como un globo, hacer caras, permitiendo que fueran un cuerpo vivido, forma natural en la que los niños de estas edades procesan el mundo. Esto es coherente también con lo que Le Boulch (1983) y Calmels (2000b) plantean sobre la etapa del cuerpo percibido.

- **Secuencialidad de las Actividades.** Es importante reflexionar sobre la secuencialidad de las actividades, ya que no es lo mismo empezar por la identificación de las emociones y luego pasar a la técnica de regulación, que haberlo hecho al revés. Este diseño, permitió que los niños primero reconocieran la emoción, pudieran significarla y sentirla, toda vez que no se les puede pedir que regulen algo que no conocen.
- **El Juego.** Todas las actividades que funcionaron tenían un componente corporal y lúdico. Esto no fue casualidad, fue una decisión pedagógica fundamentada en la comprensión de que, en la primera infancia, como lo plantea Calmels (2000a) a través del juego, los niños no solo se divierten, sino que también construyen su identidad, exploran su entorno y desarrollan habilidades sociales y emocionales. Y como lo indica Sisalema et al. (2025) “a través del juego, los niños se expresan de forma natural, y es donde los docentes pueden observar cómo se comportan en situaciones reales y obtener información sobre su desarrollo socioemocional” (p. 16). Las interacciones que establecen con otros y con el mundo son esenciales en la construcción de su cuerpo e identidad.
- **Mediación del Adulto.** La estrategia funcionó en buena medida, porque hubo adultos (Nicole Muñoz y Maestras) que acompañaron, contuvieron, modelaron y tradujeron los significados. Lo que operacionaliza la teoría de Martínez (2008), quien plantea que en el contexto del preescolar el cuerpo del docente adquiere un papel central en los procesos de aprendizaje y formación, pues a través de gestos, movimientos, desplazamientos y contactos corporales el adulto orienta, acompaña y regula las acciones de los niños. En los primeros años de vida, el adulto no solo orienta con palabras, sino que, a través de su presencia, de su cuerpo y de su forma de interactuar, se convierte en una referencia que modela formas de relación, expresión y regulación emocional en los niños. Este

acompañamiento en estas primeras etapas de vida es fundamental, toda vez que es el comienzo y la base para el desarrollo de una autonomía emocional, la cual es un proceso más largo que lo que una intervención de dos semestres puede lograr. Jeta (1998), indica que, en el periodo de los tres a seis años, para que los niños puedan comprender plenamente sus emociones y las de los demás “es necesario que desarrolle una serie de capacidades cognitivas, que le van a permitir un comportamiento afectivo más adecuado” (p. 24).

- **Articulación.** La articulación que ofreció la estrategia entre niños, docentes y familias, fue un factor que impulsó el alcance de la estrategia.

9.5.5 La Estrategia como Aporte al Cumplimiento de la Legislación Colombiana

La ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, en su Artículo 29, consagra el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, incluyendo la dimensión afectiva. La estrategia implementada en el Colegio Normal Superior de Popayán, materializa este derecho a través de las actividades lúdico-pedagógicas que no solo enseñan contenidos académicos, sino que atienden a la dimensión emocional de los niños.

La ley 2503 de 2025, que crea la cátedra de Educación Emocional, establece que la educación emocional debe ser un proceso intencional, continuo y permanente. La estrategia sistematizada, si bien fue una intervención de corta duración (solo durante el año 2023), demostró que es posible implementar procesos de educación emocional en el aula con resultados observables. En este sentido, la presente sistematización, se convierte en un insumo valioso para la Institución porque ofrece evidencia de qué funciona, cómo se implementa y qué transformaciones genera. Esta práctica muestra un camino concreto para materializar la ley.

Por último, la ley 2460 de 2025, que modifica la Ley de Salud Mental, reconoce al sector educativo como escenario clave para la promoción del bienestar social. En los espacios de vulnerabilidad, como lo es el estrato 1, en el que se encuentra ubicado la institución, la escuela se puede configurar como un espacio de contención emocional. La estrategia no sólo les enseñó a los niños a respirar para controlar sus frustraciones, sino que les ofreció un espacio donde podían contar sus temores, sin ser juzgados, como cuando uno de los niños refirió “tengo miedo de que mi mamá me castigue”. Es así como una vez más, esta práctica, es una herramienta a través de la cual la Institución puede trabajar la promoción de la salud mental en su sentido más profundo, desde edades tempranas.

En conclusión, la sistematización de esta experiencia se convierte en un aporte Institucional porque documenta, con rigor, una práctica que responde a las exigencias legales vigentes y que fue significativa para cada uno de los actores que participaron en ella. No es solo un ejercicio académico, sino una herramienta que la institución puede usar para demostrar que está contribuyendo al cumplimiento de su responsabilidad en la promoción de desarrollo integral de los niños y niñas, y que puede servir como base para diseñar, implementar y sostener en el tiempo procesos de educación emocional que respondan a las necesidades reales de su comunidad.

9.5.6 Aprendizajes desde el Ejercicio de la Sistematización

La sistematización, como ejercicio de reconstrucción y reflexión analítica sobre la práctica (Barnechea y Morgan, 2010), no solo permitió comprender lo que ocurrió durante la implementación de la estrategia, sino que se constituyó en sí misma como una experiencia de aprendizaje para quienes lo realizaron.

Para Nicole Muñoz, quien implementó la estrategia en 2023, el proceso de sistematización representó lo que ella describe como “pasar de la ejecución empírica de una práctica profesional a la reconstrucción analítica y reflexiva de la experiencia desde la Maestría. Este ejercicio me ha dotado de una robusta caja de herramientas, estrategias, conceptos y teorías críticas que refinan y transforman estructuralmente mi práctica profesional en el campo de la primera infancia” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026). La distancia temporal entre la implementación y la sistematización permitió que situaciones que en su momento fueron vividas como dificultades o imprevistos pudieran ser releídas como oportunidades de aprendizaje. El encuentro con autores como Villalobos (2014), Calmels (2000a) y Puche et al. (2009) le ofreció un lenguaje para nombrar procesos que habían intuido en la práctica pero que no había logrado conceptualizar, como lo fue la función corporizante del adulto, la naturaleza no lineal del desarrollo, la relación entre emoción, cuerpo y aprendizaje como una unidad indisoluble. La facilitadora señala que sistematización le permitió descubrir “la necesidad de proveer educación emocional de manera transversal e intencionada en todos los ciclos vitales, quitando la falsa creencia de que la gestión de las emociones es un asunto exclusivo de la adolescencia o la adultez” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026), así como resignificar el alcance de su rol profesional, comprendiendo que “la intervención no se agota en el niño, es importante educar en corresponsabilidad a los padres de familia y dotar de pautas técnicas de mediación emocional a los docentes” (N. Muñoz, narración reflexiva, 2026).

Para la co-sistematizadora, Laura Mejía, quien se incorporó al proceso de la sistematización sin haber participado en la implementación original, el ejercicio representó un desafío particular. En sus propias palabras:

Reconstruir una experiencia en la que no participé ha sido retador, ya que requirió de un ejercicio juicioso de escucha y comprensión del otro para entender lo que para mi compañera significó y cómo fue. Sin embargo, esto también fue una fortaleza, ya que el hecho de que una no conociera la experiencia permitió que surgieran preguntas y dudas que ayudaron a reconstruirla de una forma más completa, porque estuvo el trabajo genuino de contarle a quien no sabía lo que había ocurrido (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

Este ejercicio de “contarle a quien no sabe” obligó a reconstruir la experiencia con mayor detalle y precisión, lo que enriqueció la calidad del relato y del análisis. Esto es coherente con lo que Barnechea y Morgan (2010) plantean sobre la sistematización como un proceso que va más allá de organizar información, en tanto busca extraer y comunicar conocimientos que puedan ser comprendidos también por quienes no participaron directamente.

En términos de aprendizaje profesional, la sistematización transformó significativamente la mirada de la co-sistematizadora sobre la relación entre emoción y aprendizaje. Al respecto, Laura refiere:

En mis experiencias profesionales previas no había trabajado mucho el ámbito de las emociones de los niños; siempre estuve del lado más cognitivo y los procesos de aprendizaje, pero desligando el factor emocional. Sistematizar esta experiencia realmente me permitió construir conocimiento, aprender las bases de lo que es la educación emocional y me dotó de estrategias y herramientas para poner en uso en mi ejercicio profesional (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

Esta comprensión, que durante la maestría se había abordado conceptualmente, cobró un sentido distinto al verla materializada en las situaciones del aula del Colegio Normal Superior, en el niño que lloraba porque creía que “no era inteligente”, en la niña que temía el castigo de su

madre, en los niños que aprendieron a decir “profe, tengo rabia” donde antes solo había empujones. Estas escenas permitieron que los planteamientos de Villalobos (2014) sobre la construcción de la consciencia de sí, y los de Puche et al. (2009) sobre la no linealidad del desarrollo, dejarán de ser marcos abstractos y se convirtieran en herramientas interpretativas vivas, como ella misma señala:

Esta sistematización me permitió afianzar los conceptos de mayor interés para mí en la maestría, como lo fue el desarrollo desde Puche y Villalobos, y dejamos de verlos como conceptos abstractos para ponerlos en juego en la interpretación de la experiencia (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

La experiencia también visibilizó su quehacer profesional cotidiano la importancia de la gestión emocional desde la primera infancia. Laura expresa:

Visibilizó en mi quehacer diario la importancia de las emociones y la importancia de enseñarlas a gestionar desde la primera infancia, porque eso construye las bases de la identidad, de la autoestima, de la comunicación, de la corporalidad; construye bases sociales. Reafirmó el aprendizaje de que somos seres biopsicosociales (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

Adicionalmente, el ejercicio de buscar antecedentes, revisar el marco normativo y comprender cómo esta experiencia podía alimentar la práctica institucional educativa, ha tenido un impacto directo en el ejercicio profesional actual de la co-sistematizadora como Enlace de Salud y Educación Regional Valle del Cauca del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Al respecto Laura refiere:

Buscar los antecedentes y comprender cómo esta experiencia pudo alimentar el ejercicio institucional educativo ha enriquecido mi quehacer actual como Enlace de Salud y Educación Regional Valle del Cauca de ICBF, al materializar esta experiencia como una oportunidad de que

los colegios cumplan con las disposiciones legales, como Bienestar Familiar, ente rector del SNBF, procuramos que se cumplan, como lo es la ley 2460 de 2025. Además, continuamente trabajamos con los operadores de ICBF en la prevención de daño antijurídico, como conductas suicidas y demás situaciones emocionales que se presentan, y todo este marco conceptual revisado y viendo su aplicación me dan un panorama para abordarlo en mi campo (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

Esta conexión entre la experiencia sistematizada y la política pública no era evidente al inicio del proceso; fue construida a lo largo del ejercicio de análisis y reflexión, y hoy representan un insumo concreto para su trabajo institucional.

Vale la pena señalar que la complementariedad entre las miradas de ambas sistematizadoras enriqueció el análisis de manera que ninguna de las dos habría logrado por separado. La mirada institucional y de política pública de Laura le aportó al trabajo una dimensión que la experiencia original no tenía, el diálogo normativo colombiano y con el funcionamiento del SNBF, lo que permitió situar la experiencia no solo como una práctica pedagógica valiosa, sino como un referente concreto de cumplimiento de derechos y de materialización de la legislación vigente. Por su parte, la mirada de Nicole, anclada en la vivencia directa con los niños, en la memoria corporal de lo que significó sentarse en el suelo junto a una niña que lloraba de miedo o inflar las mejillas imitando a un pez globo junto a treinta niños de 6 años, le aportó a Laura una comprensión encarnada del desarrollo emocional que los documentos de política pública y los lineamientos técnicos no logran transmitir.

Este ejercicio conjunto permitió lo que Jara (2012) describe como la posibilidad de aportar “desde la riqueza particular y original de su experiencia, lecciones que son posibles de ser confrontadas con las que otra persona ha obtenido la suya” (p.91). La sistematización no fue

únicamente un ejercicio de reconstrucción del pasado, sino un proceso de producción de conocimiento que transformó la mirada de quienes lo realizaron y que, como señala Barnechea y Morgan (2010), genera conocimientos que guían la acción futura.

Laura cierra su reflexión señalando:

Este trabajo, más allá de una organización de información, ha sido un ejercicio consciente de lograr entender qué hubo detrás de esta experiencia que resultó significativo para todos los actores. Y en resumidas palabras, fue la oportunidad para darle un escenario a las emociones que continuamente se relegan o se dejan de último, y evidenció que debería ser el primer tema, porque un corazón y una mente tranquila y con herramientas para gestionar emociones puede comprender mejor su contexto y rendir mucho más académicamente. (L. Mejía, reflexión de sistematización, 2026).

10. Conclusiones

10.1 Contribución de la Estrategia en el Desarrollo de Competencias Emocionales

El objetivo general de la presente sistematización fue analizar la experiencia de implementación de la estrategia para comprender sus contribuciones a los niños y niñas participantes, a las docentes involucradas, a la institución educativa, y a la formación profesional de la facilitadora y la co-sistematizadora. Teniendo en cuenta la interpretación y la reflexión, se podría concluir que la estrategia favoreció el desarrollo de competencias emocionales en los niños y niñas de grado primero, particularmente en las siguientes habilidades:

Conciencia emocional: la cual permite reconocer y expresar las emociones (Menjura y Franco, 2022; Núñez, 2024; Oliveros, 2018a)

Regulación emocional: la cual se entiende “como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada” (Oliveros, 2018a, p. 6) e implica reconocer cómo interactúan emoción, cognición y comportamiento, proceso clave que los niños desarrollan mediante interacciones pedagógicas significativas (Menjura y Franco, 2022).

Habilidades de Afrontamiento: Capacidad para enfrentar desafíos y situaciones conflictivas y la autogeneración de emociones positivas) y competencias para autogenerar emociones positivas (Oliveros, 2018a). Esto permitió una mejora en las herramientas de resolución de conflictos y la interacción entre pares. Estas transformaciones fueron reconocidas por los docentes, como por algunos padres de familia, lo que finalmente indica que la estrategia impactó y trascendió el aula y se proyectó hacia otros espacios de socialización.

Más allá de las transformaciones observadas en los niños, la experiencia generó significados relevantes para los demás actores. Para las docentes, representó la oportunidad de resignificar las conductas emocionalmente problemáticas como manifestaciones de necesidades

no resueltas, y no como problemas de disciplina. Para las familias convocadas a la escuela de padres, significó un primer acercamiento a la comprensión de que el acompañamiento emocional en el hogar es tan determinante como que se ofrece en el aula. Para la Institución Educativa, la experiencia dejó referente documentado de cómo materializar procesos de educación emocional coherentes con su Proyecto Educativo Institucional y con la legislación colombiana vigente. Y para la facilitadora y las sistematizadoras, constituyó un escenario de producción de conocimiento situado que transformó su comprensión profesional sobre la relación entre emoción, cuerpo y aprendizaje en la primera infancia.

10.2 Principales Acciones y Enfoques que Orientaron el Diseño e Implementación de la Estrategia de Gestión de Emociones

El primer objetivo específico, estuvo orientado a caracterizar las principales acciones y enfoques que orientaron el diseño e implementación de la estrategia, desde la experiencia y las decisiones de la facilitadora y las docentes participantes. En este sentido a través de la interpretación y la reflexión, se pudo evidenciar que el principal enfoque teórico, fue el *Humanista*, *el* cual permitió que la estrategia se orientara a la validación de la emoción y no a su eliminación (Rodríguez, 2012). Desde el acompañamiento se les presentó a los niños caminos o herramientas que les permitiera transitar dichas emociones. Es así como, desde el enfoque humanista, cada decisión metodológica, buscó que cada niño se sintiera reconocido, escuchado y valorado.

Igualmente se resalta la contribución que tuvo el enfoque teórico *Corporal*, ya que “cuando el niño/a expresa sus sentimientos/necesidades lo hace a través del cuerpo, con movimiento corporales (psicomotricidad)” (Hernández, 2024, p. 5). Asimismo, se permitió que todas las actividades, tuvieran un énfasis en el cuerpo, aprendiendo a relacionarse de forma

asertiva y efectiva a partir de las sensaciones corporales, percepciones, emociones, movimientos y sentimientos, siempre mediante aprendizajes globales, funcionales y con significado.

Y, por último, se resalta la contribución del enfoque del *Juego*, ya que “al incorporar juegos, actividades creativas y simulaciones en el aula, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje más atractivo, estimulante y efectivo para el desarrollo socioemocional” (Sisalema, Villavicencio y Merino, 2025, p. 16).

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que para cada una de las categorías que surgieron durante el momento de diagnóstico y que orientaron tanto el diseño como la implementación de la estrategia pedagógica, los principales enfoques metodológicos, fueron:

Expresión y Comunicación Emocional. Las acciones metodológicas más significativas fueron aquellas que integraron mediadores simbólicos que permitieron orientar las significaciones de cada niño, como la narración, el uso de herramientas multimodales (visuales, corporales) para la facilitar la identificación y verbalización de las emociones. Ejemplo de esto, fue la actividad del cuento del pez globito, las caras de gato y las caras de personajes de Disney, las cuales funcionaron como puentes entre la experiencia interna y externa.

Regulación y Manejo de Emociones. En esta actividad, el juego simbólico del Globito, se convirtió en la herramienta central de regulación. Su contribución se radicó en que no se presentó como una instrucción teórica, sino que tuvieron la oportunidad de vivirla corporalmente, los niños tuvieron que inflar su cuerpo, respiraban, se desinflaban. La decisión de vincular la técnica con una narrativa (tipo cuento) y con simulaciones de situaciones emocionales reales, le dio un sentido experiencial que facilitó su apropiación.

Sobre Atención y Seguimiento a las Instrucciones. Las actividades diseñadas demostraron que cuando la instrucción se apoya en la expresión corporal, usa un lenguaje claro y

secuencial, y se enmarca en un clima emocional contenido, los niños logran mayor disposición para atender y participar. La estrategia apostó por regular primero el estado emocional para posibilitar luego la atención, invirtiendo la lógica tradicional que exige atención como prerequisite del aprendizaje.

La caracterización de estos enfoques no se realizó desde la abstracción teórica, sino desde la reconstrucción de las decisiones concretas que la facilitadora y las docentes tomaron durante el proceso. Las tensiones entre la teoría y la práctica, los ajustes sobre la marcha y las negociaciones cotidianas con el contexto del aula evidenciaron que los enfoques no se aplican linealmente, sino que se reconfiguran en función de las necesidades reales de los niños y las posibilidades del entorno.

10.3 Principales Significados y Transformaciones que la Experiencia Generó en los Niños y Niñas, Docentes y la Facilitadora

El segundo objetivo específico, estuvo orientado a interpretar los significados y transformaciones que la experiencia generó en los niños y niñas, en las docentes y las familias participantes, a partir de las voces de los actores involucrados. En este sentido, a partir de la interpretación y la reflexión, se evidenció que, desde la perspectiva de las docentes fue la transición de la reacción impulsiva a la expresión verbal de las emociones, a través de la apropiación de la técnica de respiración por parte de los niños. La técnica de respiración del globito, se convirtió en una herramienta de regulación, que trascendió a una mejora en la convivencia dentro del aula. Las maestras pudieron evidenciar esto, ya que los niños comenzaron a usar frases como “profe, tengo rabia” en situaciones donde antes solo había respuesta comportamental (empujones, llanto, etc.), lo que evidencia una mejora en la habilidad de la conciencia emocional.

Ahora bien, desde la perspectiva de la mediación adulta, la experiencia reveló que el rol del profesor o del adulto es un factor determinante, en el sentido de que, las transformaciones están relacionadas con la capacidad de los adultos para incorporar las estrategias adecuadas en sus prácticas, para no responder ante las situaciones emocionales del aula, de la misma forma que lo hacían antes. Se recomienda que, para permitir un cambio sostenido en el tiempo, la institución educativa siga promoviendo estrategias de educación emocional a sus maestros para que se vean reflejados en el desarrollo emocional de sus alumnos.

Desde la perspectiva de las familias, la experiencia puso en evidencia una tensión que el propio documento recoge, y es la dificultad de sostener la participación de los padres y la brecha entre lo que se trabaja en el aula y lo que ocurre en el hogar. Sin embargo, la escuela de padres y los espacios de formación permitieron que algunas familias comenzaran a reconocer que el acompañamiento emocional es una responsabilidad compartida, como lo evidencia el hecho de que varios padres reconocieron no haber recibido acompañamiento emocional en su propia niñez. Esta toma de conciencia, aunque no tan profunda, representa un significado importante de la experiencia para las familias participantes.

Por último, es importante resaltar que las transformaciones resaltadas deben analizarse dentro del concepto de desarrollo, que como señalan Puche et al., (2009), se caracteriza por tener avances y retrocesos. Con esto, lo que se pretende expresar, es que las situaciones de regulación emocional no están completamente resueltas, sino que la estrategia abrió un camino que requiere continuidad, acompañamiento y profundización.

10.4 Factores Significativos de la Estrategia

El tercer y último objetivo específico, estuvo orientado a reflexionar sobre los factores de la estrategia que resultaron más significativos, los aprendizajes profesionales que la experiencia

aportó a la facilitadora y a la co-sistematizadora, y las contribuciones que esta práctica ofrece a la institución educativa. En este sentido, a partir de la interpretación y la reflexión, se puede concluir que, los factores que contribuyeron al desarrollo de las competencias emocionales fueron: *la articulación entre cuerpo-lenguaje y emoción*, como principio pedagógico transversal a toda la práctica.

Entre los aprendizajes profesionales más significativos, la facilitadora destaca haber comprendido que la emoción, el cuerpo y el aprendizaje constituyen una unidad indisoluble, y que la intervención en primera infancia requiere adultos capaces de regularse a sí mismos para poder acompañar la regulación de los niños. Para las sistematizadoras, el proceso confirmó que la sistematización no es un ejercicio de organización de información, ni de evaluación, sino una producción de conocimiento, donde la reflexión sobre lo vivido transforma la comprensión profesional de quienes la realiza. Los ajustes que la facilitadora realizó sobre la marcha no constituyeron fallas en la planificación, sino lo que Barnechea y Morgan (2010) denominan “procesos nuevos e inéditos” (p. 102) que emergen necesariamente cuando se trabaja con primera infancia, cuyo desarrollo se caracteriza por su irregularidad y por la imposibilidad de ser anticipado completamente.

Es así como se resaltan, *los mediadores narrativos y visuales*, que fueron accesibles para niños de cinco y seis años; *la secuencialidad* ya que se respetó la progresión desde la identificación de la emoción hasta la regulación; *la articulación* que se fomentó, tratando de incluir actores como los maestros y las familias, amplificando así el alcance de la práctica; *el carácter lúdico* que tuvo todas las actividades debido a que a través del juego, los niños no solo se divierten, sino que también construyen su identidad, exploran su entorno y desarrollan habilidades sociales y emocionales; y por último, *la mediación del adulto*, que se constituye

como la base para el desarrollo de una autonomía emocional. Es importante resaltar que se hace necesario la sostenibilidad institucional de la estrategia y la formación docente en la mediación emocional, para que las herramientas adquiridas en esta práctica no dependan exclusivamente de una intervención externa.

10.5 Aporte Normativo e Institucional

Aunque el aspecto normativo no estuvo estructurado como un objetivo específico, se consideró importante generar una conclusión respecto a este punto emergente, ya que la sistematización evidenció que la estrategia implementada podría ser una herramienta que materialice los derechos que se consagran en la Ley 1098 de 2006, junto con los propósitos de la Ley 2503 de 2025 sobre la educación emocional y por último los postulados de la Ley 2460 de 2025 sobre su enfoque de salud mental. Lo anterior se concluye en el marco de que estas leyes exigen al sistema educativo la incorporación de procesos de educación emocional en sus currículos, y esta práctica ofrece a la institución una herramienta pedagógica documentada y fundamentada, que podría llegar a ser la base para futuros diseños e intervenciones en la articulación de la educación emocional con el proyecto educativo institucional.

Referencias

- Barnechea García, M. y Morgan Tirado, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y retos*, 1(15), 97-107.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower.
- Bisquerra Alzina, R., Álvarez Fernández, M. y Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización. In *Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Actas III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Liderazgo y Organizaciones que Aprenden. Mensajero*.
- Calmels, D. (2000a). *Qué es la psicomotricidad: Los trastornos psicomotores y el examen psicomotor*. Lumen.
- Calmels, D. (2000b). *Espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Homo Sapiens Ediciones.
- Cardona, L. y Vanegas, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias Imágenes*, 22(2), 150- 161.
- Castañó, A., Saenz, J. D., Ávila, C. A., Bianchá, H. F., Segura, J., & López, J. (2019). *Sistematización de Prácticas educativas: Guía conceptual para educadores*. Documento de trabajo. Escuela de educación, Universidad Icesi.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencias del cuerpo*. Capítulo 2: Incorporar el cuerpo. Kairos.

Cyrulnik, B. (2013). Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida.

DE BOLSILLO.

Colmenares, M. (1999). La Ética: construcción de la conciencia humana como vección del desarrollo. *Revista educación en valores*, 2(8), 44-49.

Congreso de la República de Colombia. (2025, enero 14). Ley 2503 de 2025, mediante la cual se crea la Cátedra de Educación Emocional. Diario Oficial N.º 52.917.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=248890>

Congreso de la República de Colombia. (2025). Ley 2460 de 2025, por medio de la cual se modifica la Ley 1616 de 2013 de Salud Mental. Diario Oficial N.º 52.912.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%202460%20de%202025.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N.º 46.446.

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Español, S. (2010). El desarrollo como estrategia adaptativa: características exclusivas de la infancia humana. *Revista de Psicología, Segunda Época*, 2, 47-58.

Ferreira, Y., Yunapanta, M., y Caicedo, C. (2025). Necesidades Fisiológicas y su Influencia en el Desarrollo Cognitivo y Emocional de los Infantes: Un Estudio Aplicado en el Centro de Educación Infantil Pininos, Quito, Ecuador. *Nexus Research Journal*, 4 (1).

Gallo L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal: Rev. Bras. Cienc. Esporte, Florianópolis, v 34, 4.: efdeportes. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

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

- Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., de la Torre, G. G., y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12.
- Hernández Pulido, I. (2024). Emociones y psicomotricidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-184.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jeta, P. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. Congreso de Madrid.
- Khuriya Rodríguez, S. (2022). *La autoestima y el autoconcepto en la infancia en contextos vulnerables*. Trabajo de grado: Universidad de la Laguna.
- Kuznik, A., Hurtado Albir, A., y Espinal Berenguer, A. (2010). *The use of social surveys in translation studies: methodological characteristics*. Monografías de Traducción e Interpretación.
- Le Boulch, J. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los seis años*. Doñate.
- Martínez, R. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 123-139.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370– 396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.

- Mendoza Armas, M. P., & Vargas Caicedo, C. (2025). Impacto de la educación emocional en el desarrollo cognitivo, social y físico de los niños en su primera infancia: un estudio cuasi experimental del Centro Infantil “Alejandro Dumas”. *Nexus Research Journal*, 4(1), 198-216.
- Menjura, M. I., y Franco, B. E. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2), 49– 64.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz, N., y Mejía, L. (2023). *Estrategia de fortalecimiento del control de emociones en niños del grado primero del Colegio Normal Superior de Popayán*. [Informe de práctica profesional no publicado]. Fundación Universitaria de Popayán.
- Núñez, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista Realidad Educativa*, 4(2), 151-183.
- Oliveros, V. (2018a). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13.
- Oliveros, S. (2018b). La autorregulación emocional como competencia básica en la educación infantil. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5(2).
- Otálora, L., Pérez, L. y Torres, K. (2024). *Sistematización de experiencias basada en el juego simbólico como estrategia pedagógica para la gestión de las emociones en los niños de 4 a 7 años*. Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Polo, C. (2022). *La Inteligencia Emocional en Psicomotricidad - Psicomotora*. Psicomotora.

- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B., & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Reyes, C., y Martínez, M. (2022). *Sistematización de la contribución de las emociones al aprendizaje social y colaborativo de los niños y niñas de 4 años del centro de estimulación Gymboree de la ciudad de Ibagué*. Trabajo de Grado de pregrado, Corporacion Universitaria Minuto de Dios.
- Rodríguez C., D. (2012). *Educación emocional en preescolares de 4 a 5 años de edad*. Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Repositorio Institucional Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9-19.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1986). Qualitative research comes of age. *Psyccritiques*, 44(1), 97-100.
- Tenorio, M., & Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país. Serie de documentos de investigación*. Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos–OEA. Punto Exe.
- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. *Phenomenology+ Pedagogy*, 361-366.
- Villalobos, M. (2014). *Construcción psicológica y desarrollo temprano del sujeto: una perspectiva clínico-psicológica de su ontogénesis*. Universidad del Valle.



Villalobos, M. (2014). *Intersubjetividad y desarrollo emocional en la educación inicial*. Editorial Académica.