

Vivir con los otros: experiencias basadas en la regulación emocional en un colegio de Bogotá

Living with others: experiences based on emotional regulation in a school in Bogotá

María Daniela Peñaranda-Betancur¹ 

Alexandra Bermeo-Moreno²  

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo³ 

¹ Estudiante de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. mdpenarandab@udistrital.edu.co

² Estudiante de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. abermeom@udistrital.edu.co

³ PhD. Docente de la carrera de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Docente líder del semillero infancias y pedagogías interculturales. abramirez@udistrital.edu.co

Recibido: 05 de septiembre de 2023

Aceptado: 14 de noviembre de 2023

Publicado en línea: 09 de abril de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Peñaranda-Betancur, M., Bermeo-Moreno, A. y Ramírez-Cabanzo, A. (2024). Vivir con los otros: experiencias basadas en la regulación emocional en un colegio de Bogotá. *Praxis*, 20 (1), 123-142.

RESUMEN

Este trabajo presenta la experiencia pedagógica que surge de un proyecto investigativo en una Institución Educativa Distrital situada en la ciudad de Bogotá, que busca identificar cuál es el impacto que tienen las estrategias de regulación emocional en las relaciones con los otros, evidenciadas en los niños y niñas de tercer grado. Metodológicamente se realizó bajo el corte cualitativo, desde la Investigación Acción Participación, basada en la sistematización de experiencias como proceso que analiza, reflexiona y aporta al reconocimiento y la transformación de las prácticas sociales desde una mirada crítica. De esta manera se identificaron las distintas respuestas de los niños y niñas respecto a emociones como la alegría, el miedo y el enojo; la construcción de estrategias que les permitan conciliar la calma durante los momentos en que se desestabilicen emocionalmente y la reflexión y el análisis frente a las afectaciones que se pueden generar en el sujeto mismo o en los otros, para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la mejora de la convivencia escolar. Se destaca la importancia de educar desde la sensibilidad docente para una formación integral del ser humano, en donde la afectividad tenga el mismo grado de relevancia que las áreas básicas.

Palabras clave: emociones; regulación emocional; competencias socioemocionales, estrategias para la convivencia escolar.

ABSTRACT

This work presents the pedagogical experience that arises from a research project in a District Educational Institution located in the city of Bogotá, which seeks to identify the impact that emotional regulation strategies have on relationships with others, evidenced in children and third grade girls. Methodologically, it was carried out under a qualitative approach, from Participation Action Research, based on the systematization of experiences as a process that analyzes, reflects and contributes to the recognition and transformation of social practices from a critical perspective. In this way, the different responses of boys and girls regarding emotions such as joy, fear and anger were identified; the construction of strategies that allow them to reconcile calm during moments in which they become emotionally destabilized and the reflection and analysis of the effects that may be generated in the subject themselves or in others, for the strengthening of socio-emotional competencies and improvement of school coexistence. The importance of educating from teaching sensitivity for a comprehensive formation of the human being is highlighted, where affectivity has the same degree of relevance as the basic areas.

Keywords: emotions; emotional regulation; socio-emotional competencies, strategies for school coexistence.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, para el período de 2020-2021, se presentaron 8,981 casos graves de violencia escolar, de los cuales el 21% corresponden a la ciudad de Bogotá, problemática reportada a nivel nacional e internacional por ONG Internacional Bullying Sin Fronteras (2022). Los reportes de la Secretaría de Educación (SED, 2019) en el sistema de alertas del Distrito, en el periodo de enero a marzo registran 1344 casos de violencia, siendo Chapinero (45,39%) y Santafé (33,09%) las localidades que más han tienen casos de violencia escolar. Estas cifras, a su vez, tienen su cúspide en las edades de 13 años (133 casos reportados), y 14 años (129 casos reportados), lo que corresponde a los cursos octavo y noveno en Colombia. Este marco de sentido ha sido el soporte de análisis de los procesos investigativos de la Práctica Formativa en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, adelantada a mediados del año 2022, los cuales derivaron en propuestas de intervención situadas en una institución escolar⁴.

La violencia escolar, en el contexto nacional y distrital, se ha denominado “acoso escolar”; por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2018), entendida como una manera de maltratar psicológica, verbal, física o mediante dispositivos tecnológicos y redes sociales a un niño o niña, por parte de sus pares. Autores como Camacho *et al.* (2017) reconocen que la antítesis ante ese tipo de violencia es constituida como la convivencia escolar, la cual hace énfasis en una coexistencia social que se fundamenta en valores como el respeto, la tolerancia y la dignificación de los derechos humanos. A nivel internacional, se han planteado recomendaciones para las instituciones educativas sobre cómo abordar la convivencia escolar mediante tres áreas como lo son los derechos, la participación y un enfoque formativo y reflexivo que promueva su apropiación en cada una de los ámbitos de la socialización (Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia [UNICEF], 2022). Actualmente, la regulación emocional tiene un papel fundamental no solamente como estrategia de reconciliación en la tramitación de conflictos, sino en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales que niños, niñas y jóvenes requieren en su educación.

Desde el ámbito nacional, se encuentra el apartado 2 del Manual de Ciudadanía y Convivencia desde la construcción colectiva de los sentidos y redes, llamado “Ciudadanía, Sociedad y Territorio” el cual busca desarrollar seis capacidades ciudadanas esenciales: la identidad, la dignidad y derechos, las obligaciones individuales y colectivas, el respeto a los derechos de los otros, la participación y convivencia, y la sensibilidad y el manejo emocional. En su conjunto, estas deben ser potenciadas en el ámbito educativo para el aprendizaje en comunidad y con el planeta (SED y Centro de Investigación y Educación Popular [CINEP], 2014).

Esta investigación aborda la sensibilidad y el manejo emocional que se implican en la consciencia sobre el cuerpo como territorio de derechos y el ambiente como un sistema de relaciones en el que predomina la otredad. Cada sujeto, en este contexto, ha de cimentar mediante la integración de habilidades, actitudes y motivaciones, prácticas de cooperación que deconstruyan las relaciones agresivas y le permitan asumir un rol participante en la comprensión de las emociones como la columna vertebral en el crecimiento tanto personal como interpersonal para el tejido de relaciones respetuosas y fraternas (SED y CINEP, 2014).

La SED, en compañía de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021), con el ánimo de apoyar en los colegios en los procesos de educación socioemocional han planeado el “Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana, y Escuelas como Territorio de Paz” que se materializa en cuatro estrategias; una de ellas es la Justicia Escolar Restaurativa (JER), que busca brindar apoyo

⁴ Esta práctica formativa en el ciclo de profundización fue orientada por la docente Heddy López Díaz durante los periodos 2022-3 y 2023-1. Este texto es producto de los procesos de articulación del Seminario de Investigación y de la Práctica

Formativa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

pedagógico y político para reconocer la paz como un derecho para toda la población y la restauración como la base de los procesos de reconciliación en el entorno educativo, convirtiéndolo así, en un territorio de para la sana convivencia.

Otra de las estrategias de dicho programa es la Respuesta Integral de Orientación Pedagógica (RIO-P), encaminada en apoyar los procesos de instauración, formación y fortalecimiento de las relaciones pacíficas y creativas para transformar los espacios educativos en prácticas de acciones restaurativas, participativas e incluyentes; la tercera estrategia, INCITAR para la Paz, es un proceso colaborativo, en el cual se brindan nuevas maneras de aprender mediante el trueque de vivencias y proyectos desarrollados en y por las comunidades educativas para transformar sus realidades, fortaleciendo así la participación ciudadana y la convivencia en pro a la constitución del entorno educativo como un territorio de paz; la cuarta, el Fortalecimiento Familiar, apuesta por reforzar las relaciones familia-escuela, mediante áreas de diálogo y acción que permitan abordar los conflictos de la cotidianidad y la gestión adecuada de los mismos, deconstruyendo nociones de violencia familiar y relaciones de poder asimétricas. Estas iniciativas hacen parte de la política educativa “Cátedra de educación emocional”, para estudiantes de todas las instituciones educativas de los diferentes grados, desde preescolar hasta grado once, con el fin de formar en regulación emocional, habilidades que mejoren la vida y la solución de conflictos propios y con otros (Congreso de la República, 2021).

A partir de lo anterior, la regulación emocional se convierte en fuente de sentido para adelantar propuestas pedagógicas de intervención desde el rol de maestras practicantes. La sistematización de experiencias presenta el análisis de las prácticas y estrategias de regulación emocional con niñas y niños de tercer grado a partir de la experiencia de una práctica formativa en un Colegio Distrital de la ciudad, en la localidad de Bosa, durante cuatro semestres académicos.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

El corte cualitativo fue el encuadre metodológico de este escenario de Investigación Acción Participación, ya que, desde este marco de sentido, se construye conocimiento a partir de la acción, lo que brinda un entorno propicio para el encuentro y el diálogo de los actores, en este caso los actores escolares, que de manera activa nutren el proceso y que confluyen en la reflexión y propuestas de cambio a sus necesidades (Carrillo y Mendoza, 2021; Ghiso, 2011).

Diseño de la investigación

El enfoque metodológico se sitúa a partir de una sistematización de experiencias, que ha sido descrita como un proceso de investigación social (Cendales y Torres, 2017; Torres, 2021), que analiza, reflexiona y aporta a la comprensión y la transformación de las interacciones sociales desde una mirada crítica que no solo actúa como una recolección de información, sino que se inserta en el ámbito social, haciendo posible la transformación de la sociedad, a través del ejercicio de la memoria y la mirada crítica de las prácticas sociales. Hemos de aclarar que estas producciones de conocimiento tienen una intención que trasciende a producir un conocimiento colectivo, organizado, que reconstruye la experiencia de cada uno de los individuos que intervienen, potenciando la capacidad crítica y transformadora de todos y todas (Torres, 2021).

Esta sistematización se aborda bajo la estructura metodológica propuesta por Jara (2018), quien, plantea cinco pasos claves. El primero, tiene que ver con vivir la experiencia; el segundo, con la formulación de un plan para la sistematización; el tercero, recuperar el proceso vivido; el cuarto se desarrolla en relación a las reflexiones que surgen de la experiencia; y el último paso refiere el punto de llegada.

Población y muestra

La experiencia se realizó en el marco de una práctica pedagógica desarrollada en una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá, ubicado en la UPZ 85 de la localidad de Bosa, con jornada única, y modelo pedagógico centrado en el constructivismo que promueve el aprendizaje colaborativo y la participación. El enfoque diferencial y el proyecto STEAM+H (*Science, technology, engineering, arts and mathematics*) integran todas las áreas de manera transversal e interdisciplinar en este contexto curricular.

Se trabajó durante el año 2022 e inicios del 2023 con los grados terceros, conformados por 69 estudiantes, en este caso 27 niñas y 42 niños, en un rango etario entre los 7 y 10 años. Grupos activos, participativos y con actitud comunicativa, lo que facilitó un trabajo fluido, para registrar sus comportamientos de ira, mal genio, actitudes agresivas y uso de palabras soeces a sus compañeros que les acarrearán situaciones de violencia frecuente durante los espacios de clase.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, los pasos de Jara (2018) permiten describir a la perfección la ruta a seguir; desde el primer paso, relacionado con vivir la experiencia, es decir, haber sido partícipe de la situación, se describe que fue realizada con la

participación de dos estudiantes de práctica formativa, la docente de acompañamiento desde el espacio de la práctica, las docentes titulares de los cursos y los estudiantes. Esta experiencia se realizó con niños y niñas de grado tercero, mediante una periodicidad semanal durante cuatro semestres en los años 2022 y 2023.

En el segundo paso, relacionado con la formulación de un plan de sistematización y definición de objetivos, se realizó la clasificación de las fuentes de información recolectadas como los diarios de campo, planeaciones, dibujos de los niños, carteleros y documentos escriturales de los niños como guías. Como objetivo de la investigación, se propuso el análisis de las prácticas y estrategias de regulación emocional con niñas y niños de tercer grado, habiéndose identificado previamente relaciones conflictivas con sus pares y las inadecuadas estrategias que se tienen para sobrellevar situaciones.

Para la recuperación del proceso de la experiencia vivida en el tercer paso, se organizaron las fuentes de información y se clasificaron en registros digitales y tablas, también se depuró la información que no era relevante para el objetivo de la sistematización. La tabla 1 recupera la experiencia mediante las actividades ejecutadas durante la práctica formativa.

Tabla 1. Actividades realizadas con los estudiantes en la sistematización de experiencia.

Actividad	Descripción
Reconocimiento del grupo	
Reconociendo a mi familia	Mediante una guía, los participantes debían colorear los integrantes de la familia con los que vivían.
Identificación emocional	
Relacionando el cuerpo con las emociones	Dibujo individual de una silueta, recordar sus rasgos físicos y relacionar con un color específico la parte del cuerpo y alguna emoción identificada en dicha zona.
La alegría y el frasco de la alegría	Guía reflexiva con las preguntas; ¿En qué situación recuerdas esta emoción?

	<p>¿Cómo la expresaste? ¿Qué pensamientos pasaban por tu cabeza? ¿Crees que pudiste actuar de manera diferente?</p> <p>Colocar en el frasco «el monstruo amarillo de la alegría» de manera escrita, las cosas, personas u objetos que los hacen sentirse alegres.</p>
<p>Vamos a darle la vida a los sueños</p> <p>Teatro de terror</p>	<p>Reconocimiento de los miedos a partir de dibujos de elementos que les da miedo.</p> <p>A partir de los miedos identificados se realiza una obra de teatro de sombras chinas. La obra fue de autoría de las estudiantes de práctica y pretendió romper las tipificaciones de la emoción y su relación con ciertos personajes.</p>
<p>¿Cómo se ve la rabia? y el hogar de la rabieta</p>	<p>Espacio para crear un monstruo de la rabia, a partir de un cuento previo, permitiéndoles reconocer las diferentes maneras en cómo la expresan. De manera individual, elaboran su propio monstruo de la rabia en plastilina y de manera simbólica deberá ser guardado en una cajita cuando esta emoción sea gestionada o expresada.</p>
<p>Reconstrucción emocional</p>	
<p>Buscando estrategias para calmarse</p>	<p>Cartas realizadas por los niños y niñas dirigida a una persona con la que hayan tenido rabia algún día, expresando sus emociones y cómo eso los hizo sentir, proponiendo soluciones a esas situaciones.</p> <p>Cartelera realizada de forma colectiva en la cual los niños y niñas ponían estrategias de calma para llevar a cabo en momentos de enojo.</p>

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de análisis de datos

Como cuarto momento están las reflexiones de fondo, los aspectos reflexivos y críticos en los cuales se genera el análisis y la síntesis de la experiencia. Para ello, se triangularon los registros obtenidos en el paso 3, las reflexiones propias y la teoría correspondiente, recurriendo al análisis de contenido (Valbuena, 2021) para describir de manera objetiva y sistemática la información, la cual se aborda a partir del establecimiento de unas categorías y subcategorías emergentes de análisis, que son estudiadas desde lo que enuncian o plasman los sujetos atendiendo a las inferencias de los significados. En el apartado de resultados se consigna el análisis del proceso vivido, el cual relaciona los objetivos propuestos. El momento de las conclusiones y discusión nombradas como punto de llegada por el autor, y como último paso de la sistematización de la experiencia, permite recoger información importante que genera nuevo conocimiento; se formulan preguntas y se establecen límites de la experiencia (Jara, 2018).

Este paso se encuentra descrito en el apartado de discusión y conclusiones.

Criterios de validez y confiabilidad

Se han asumido los criterios de primer orden para toda investigación cualitativa (Guba y Lincoln (1981) citado en Aráoz y Pinto, 2021), que se relacionan con la credibilidad. Las investigadoras mantuvieron un compromiso constante en la institución educativa para realizar la experiencia, su observación durante las actividades fue persistente, por lo que contaron con registros en diarios de campo, fotos y vídeos, se triangularon los datos a partir de la información recogida desde los diferentes actores, e insumos que se fueron dando durante las actividades, así como la revisión teórica y la revisión de los datos entre pares investigadores.

Los criterios de integridad se aplicaron en tanto que las investigadoras guardaron estrecha relación con el objeto estudiado; además, se tuvo cuidado con las creencias de las investigadoras sobre la obtención de información y posterior análisis para que estas

fueran procesadas y analizadas en las propias vivencias, experiencias o datos provenientes de los participantes.

La auditabilidad permite que otros investigadores puedan seguir la ruta de lo llevado a cabo en el estudio; por ello, se cuentan con los registros de los estrategias y decisiones metodológicas tomadas a lo largo de la sistematización y la descripción detallada de los pasos que fueron tenidos en cuenta.

Finalmente, la transferibilidad del estudio es posible determinarla en un contexto similar, ya que se han descrito los datos del grupo estudiado, lo típico de las respuestas y reflexiones en cada una de las actividades realizadas durante la experiencia y se han analizado los datos como un todo.

Cumplimiento de normas éticas

Los involucrados en esta experiencia firmaron un consentimiento informado, a través de sus padres y/o acudientes. Se contó con su criterio de participación, toda vez que se protegieron éticamente sus datos personales en las actividades propuestas y en los análisis realizados; siempre se preguntó si la sesión podía o no ser grabada. Los participantes contaron con la libertad de retirarse en algún momento del desarrollo de la actividad, si les generaba algún tipo de molestia. Los casos en los

que se pudo observar afectación emocional fueron reportados al área de orientación escolar, según los protocolos establecidos en la institución (Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud).

RESULTADOS

Para analizar los resultados conseguidos en esta investigación, los hallazgos fueron clasificados en categorías y subcategorías emergentes, las cuales permitieron agrupar y clasificar las evidencias de los participantes a lo largo del proceso.

1. Reconociendo el cuerpo emocional

En esta categoría se describen las emociones y los sentimientos conocidos por los niños y las niñas a partir de la ejecución de la cartografía corporal, en ellas logran asociar las emociones o sentimientos con algunas partes del cuerpo.

1.1 *Mi emoción habla cuando algo le pasa a mi cuerpo*

Las cartografías revelaron que, con los participantes, fue posible evidenciar que el cuerpo manifiesta la aparición de una emoción; es así que, por ejemplo, la felicidad se expresa con una sonrisa o la rabia con un ceño fruncido, como se puede ver en la tabla 2, la cual consolida las partes del cuerpo asociadas con las emociones y sentimientos.

Tabla 2. Identificación de las emociones en el cuerpo.

Parte del cuerpo	Ira	Alegría	Tristeza	Miedo	Asco	Amor	Calma	Total parte del cuerpo
Cara	9	13	4	2	3	3	4	38
Pies	9	3	0	6	7	2	1	28
Piernas	8	3	1	16	4	2	6	40
Estómago	3	2	8	2	5	4	2	26
Cabeza	20	7	0	5	1	2	6	41
Boca	5	13	5	2	3	2	0	30
Brazos	4	5	4	2	7	3	2	27

Pecho	8	19	21	19	1	28	14	110
Ojos	12	3	23	12	3	3	1	57
Manos	22	8	4	6	12	9	5	61
Total por emoción	100	76	70	72	46	58	36	

Fuente: elaboración propia.

El conteo de manifestación de emociones en el cuerpo evidencia que es la emoción de la ira la que mayormente se percibe en diferentes partes del cuerpo siendo las manos y la cabeza partes donde más la identifican. En esta misma línea, las emociones que le siguen son el miedo, con un mayor porcentaje de expresión en el pecho, y la tristeza presente en mayor medida en los ojos, acto que los niños y las niñas relacionaron con el llanto, «los ojos, porque cuando uno está triste llora» (Dc. Inv. 2. 17-04-2022)⁵. Así mismo, la que menos se percibe es la calma. Se refleja que las partes del cuerpo que demuestran mayor expresión de emociones son el pecho y las manos. En cuanto al pecho, es necesario resaltar que, si bien la mayoría de emociones asociadas a esta zona corporal se reflejaron con porcentajes altos, el sentimiento de asco solamente tuvo un voto, siendo la emoción con menor percepción en esa parte del cuerpo en específico. Así mismo, las partes que tuvieron menor porcentaje de relación fueron el estómago y los brazos.

Identificar que las emociones se expresan en el cuerpo permite a los niños y niñas ser más conscientes de cómo se hace necesario aprender a regular lo que se siente, ya que esto es parte de la identidad que se forjan como sujetos y de la manera en que interactúan y viven en comunidad, según lo plantean la SED y el CINEP (2014), así como Lotero *et al.* (2023).

⁵ Los relatos recuperados en el trabajo de campo se codifican así: Dc: Diario de campo; Inv: Investigador; posteriormente se indica la fecha de recolección de la información.

2. Transitar con la alegría

En esta categoría se describen todas las experiencias desarrolladas con el grupo de participantes en

relación con las situaciones, personas y otros elementos que estimulan o dificultan la expresión de esta emoción.

2.1 Cuando compartimos con otros, la alegría florece

En esta subcategoría se presenta la experiencia de los participantes a partir de su interacción con otros. El ser humano se desenvuelve cotidianamente en diversos escenarios sociales, por lo que las interacciones generan vínculos afectivos y de satisfacción, que en algunos casos suelen ser más cercanas con unos que con otros. Los niños y niñas expresaron alegría mediante la posibilidad de compartir con algunos integrantes de su familia como sus padres: «soy feliz cuando voy con mis papás al parque» (Dc. Inv. 2. 12-05-2022), así como volver a interactuar con el familiar luego de un tiempo «cuando vi a mi mamá de Medellín y ya llevaba un año sin verla» (Dc. Inv. 1. 12-05-2022).

Esta emoción también es experimentada durante los momentos de compañía con otros miembros de su familia como, por ejemplo, sus hermanos, primos, tíos y abuelos; además, también se encuentran incluidos sus amigos y amigas más cercanos: «me da alegría cuando puedo jugar con mi hermano y mis primos, cuando salgo en familia, o cuando voy a jugar con mis amigos» (Dc. Inv.2 12-

05-2022). Estas experiencias reflejan que la emoción de la alegría aparece en cuanto se puede compartir con personas cercanas o que son importantes en la vida de niños y niñas.

2.2 Con lo que nos gusta hacer experimentamos alegría

Para este caso, los niños y niñas mencionaron situaciones y acciones que les generaban alegría dependiendo de sus gustos; como, por ejemplo, jugar videojuegos: «soy feliz con mi *play* cinco», o conocer a personajes que pueden ser sus ídolos: «yo sentí alegría cuando conocí a un grupo coreano»; además, se evidencia el juego como mediador de esta emoción desde la experiencia del espacio de visitar un parque, siendo este un lugar satisfactorio para los participantes: «cuando me llevan al parque», o ir de paseo son experiencias que genera alegría: «nos vamos de viaje a Santa Marta» (Dc. Inv.1 19-05-2022).

Otros espacios que permean la alegría están relacionados con la celebración de algunas fechas especiales como: «en mi cumpleaños, o cuando alguien cumple años», en donde, al igual que la anterior subcategoría se pueden relacionar estas situaciones con la interacción de algunas personas como sus familiares (Dc. Inv.2 19-05-2022).

2.3 Algunas cosas cercanas me dan alegría

En este caso, para los participantes no fue frecuente el hecho de que la alegría fuese generada por un objeto; en mayor medida, esta emoción surgió por la interacción con otros y el desarrollo de actividades que les gustaban, como se describe en las anteriores subcategorías. Sin embargo, algunas estuvieron enmarcadas por la interacción con juguetes como los muñecos: «cuando me dieron mi monito de peluche» (Dc. Inv.2 12-05-2022); o con

otros elementos de esparcimiento como los videojuegos: «soy feliz con mi *play* cinco» (Dc. Inv.1 19-05-2022); pero también, era aludida a otros objetos, elementos con los cuales tenían una afinidad, como, por ejemplo, «también me da alegría cuando monto bicicleta», que se relaciona con hacer una actividad que les agrada (Dc. Inv.1 19-05-2022).

Estos hallazgos dan cuenta de cómo la convivencia en la escuela está atravesada por la forma como se expresan las emociones que armoniza en niños y niñas su manera de ser y estar con el mundo. La alegría, por ejemplo, fortalece aquella coexistencia social (Camacho *et al.*, 2017), y se vincula de manera estructural a la regulación emocional, máxime en las cotidianidades violentas que habitan en los ambientes familiares, lo cual fue documentado como parte del trabajo de campo en la propuesta de inmersión e intervención pedagógica.

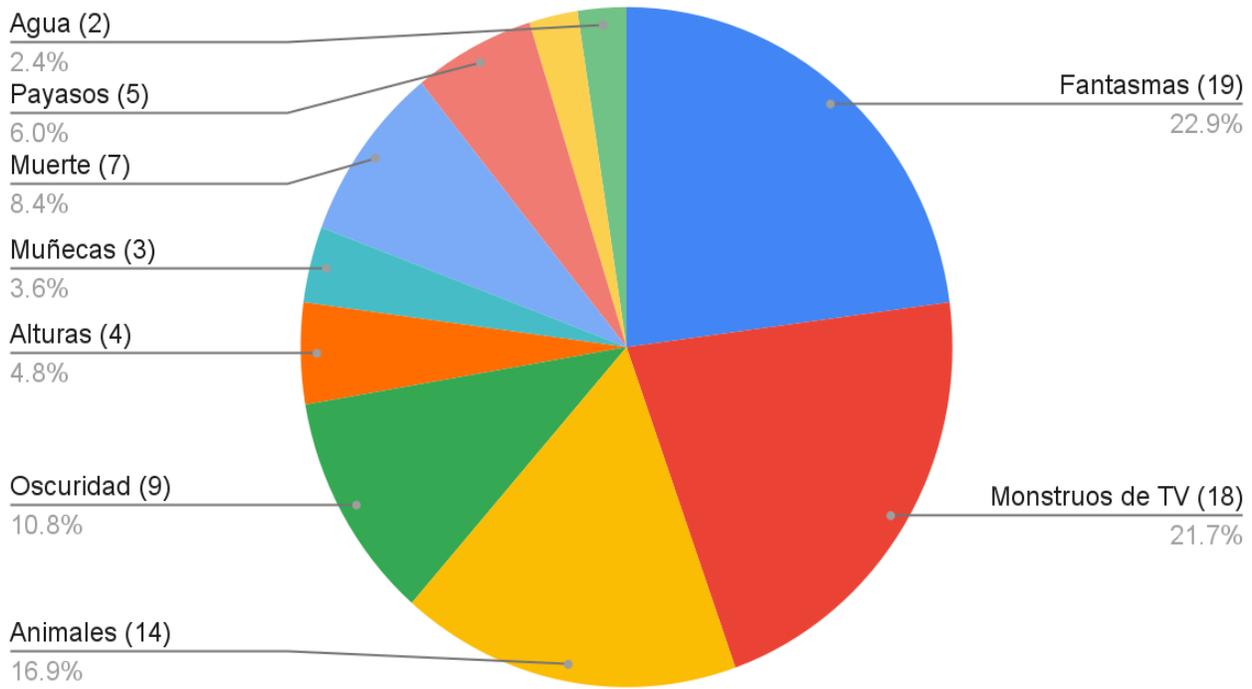
3. Reconocer el miedo y resignificarlo

En esta categoría se explora la emoción del miedo, cómo se expresa en los participantes, las situaciones que lo generan, además de identificar las comprensiones que se tienen del mismo.

3.1 Lo que nos asusta

En el gráfico 1 se muestran los principales agentes que generan en los participantes miedo. Dentro de los mayores porcentajes se encuentran los fantasmas, con un 22,9%, siendo estos asociados a seres que no pueden ver y que hacen parte de discursos insertos en la cultura de sus familias. Los Monstruos de TV ocupan un 21,7%, estos se asociaron con personajes como Chuky y Anabelle: por último, los animales, como cucarachas, arañas, etc. obtuvieron un 16,9%.

Figura 1: Principales miedos de los niños y las niñas.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de los dibujos realizados por los participantes se pudo observar que el miedo al mar se relaciona con el no saber nadar. Otros dibujos reflejaron un personaje de capucha negra con hacha, ante ello explicaron que «es el miedo a la muerte de un familiar». En los dibujos, los niños y las niñas asocian a las muñecas como objetos que cobran vida y tienen movimiento: «cuando me duermo y las muñecas parece que se mueven»; los payasos están asociados a la figura tradicional del muñeco de circo y fiesta que asusta a los niños y a las niñas; por último, se visualiza cómo las alturas son representadas con dibujos de edificios donde los niños y las niñas están ubicados en la parte superior del mismo (Dc. Inv.1 04-08-2022).

3.2 El miedo es externo, nos puede hacer daño, me dice que estoy en peligro y el cuerpo habla

Las nociones que los niños y las niñas tienen acerca de esta emoción evidencian situaciones que se relacionan con un agente externo, que al parecer ejercen acciones negativas para ellos y que les

pueden generar daño pero que es posible identificarlo en el cuerpo a partir de un temblor corporal: «Es cuando, por ejemplo, uno teme a un fantasma o a la llorona y tiembla por eso, los payasos o las brujas que hacen cosas malas y eso nos hace temer»; e incluso esta emoción se puede percibir con una sensación de riesgo: «Es cuando uno se encuentra por ejemplo en algo muy alto y mira abajo y se ve todo como más pequeño y uno tiembla y no puede ver abajo» (Dc. Inv.1 11-08-2022).

3.3 Dialogar con el miedo

Las estrategias que los niños y las niñas utilizan para tramitar esta emoción tienen una connotación de diálogo con el agente externo como señal de llegar a acuerdos: «Hay que hablar con las brujas, decirles que necesitamos llegar a un acuerdo para que no asusten más niños», además de una intención de evitar aquellos estímulos que la causan: «No hay que ver más películas de terror» (Dc. Inv.2 18-08-2022).

Asimismo, las formas de desmitificar la concepción que tienen sobre esta emoción y la manera en que se tramita, reflejó a partir de la participación de una obra de teatro potenciales habilidades personales que les pueden ayudar a enfrentarlo: «Fuimos a una obra de sombras chinas que trataba sobre el miedo, y que este nos hace ser valientes y nos permite enfrentarnos a eso que tememos»; este es un indicador de no evitación, sino de una oportunidad de aprendizaje. También se rescataron impresiones frente a las enseñanzas que dejó la obra: «Vimos una obra sobre el miedo que nos enseñó a ser valiente, y la obra sobre el miedo que hablaba de que el miedo no es malo, sino que nos ayuda a superar cosas». Estas nociones muestran que niños y niñas encuentran otros sentidos y significados a las emociones, las cuales se expresan en sus lenguajes más íntimos, con los que representan la realidad (Dc. Inv.2 05-08-2022).

Los resultados expuestos frente a la emoción del miedo demuestran la influencia mediática a la que son expuestos niños y niñas en sus diversos repertorios del consumo cultural. Ramírez-Cabanzo (2018) dice que, desde antes de nacer, en el círculo familiar los infantes van acopiando a su experiencia aquellas visualidades y sonoridades que mediatizan sus sensibilidades y la forma como perciben la realidad; los relatos recuperados manifiestan cómo los programas televisivos fungen como gramáticas en las relaciones consigo mismo, con los otros y los escenarios más próximos en los que se desenvuelven; siendo el entorno escolar el ámbito en el que mayormente socializan las vivencias con los medios de comunicación.

4. El enojo que aparece y causa daño

En esta categoría se describen las experiencias desarrolladas frente a la emoción del enojo, las situaciones que lo ocasionaron, las consecuencias y las estrategias reguladoras para tramitarlo.

4.1 Cuando me pongo así, daño a otros

Durante este proceso de reflexión emocional se hizo un abordaje con los niños y niñas a partir de las dimensiones intra e interpersonal; es decir, desde la afectividad de cada uno hasta las consecuencias

positivas o negativas en sus interacciones verbales y corporales con las personas que los rodean.

En el ejercicio de redacción de cartas propuestas por ellos, en las que debían pedir perdón a alguien a quien hubiesen lastimado, se identificaron las reacciones más comunes que suelen tener en las situaciones de enojo y las afectaciones causadas a otros durante la aparición de la emoción. Algunas tuvieron reacciones físicas como: «yo me disculpo con mi hermano por pegarle», y que denotan también acciones de reparación, así como expresiones que dan cuenta de las consecuencias de sus acciones: «lo siento por empujarte y quitarte el gorro y que te caíste por mi culpa» (Dc. Inv.2 08-09-2022). Cada uno de estos relatos demuestran cómo las propuestas de intervención van generando toma de consciencia en los actos frente a los otros y a sí mismo, que integran las dimensiones corporales, afectivas, cognitivas y volitivas.

4.2 Lo que digo a veces no es lo correcto

Otras reacciones de tipo verbal reflejaron una variación en el tono de voz utilizado caracterizado por el uso de los gritos: «disculpa mami por gritarte»; algunas reflejaron uso de palabras inadecuadas evaluadas como groseras, resultado del enojo: «perdón amiga por tratarte mal y decirte cosas feas». Otras reacciones de tipo mixto son conductuales y orales, evidenciando una doble consecuencia: «me molesto a veces, no te pido disculpas y me voy a mi habitación molesto y tiro las cosas» (Dc. Inv.1 15-09-2022).

Estos hallazgos evidencian tal como lo plantean Camacho *et al.* (2017), la SED y CINEP (2014), que son los procesos reflexivos sobre el actuar individual y colectivo, los que implican al sujeto en una toma de consciencia sobre los actos de conciliación o daño que se infringen a los otros. Aprender a ser consecuentes con lo que se hace como narrativa de restauración y justicia es una dimensión vital para aprender a vivir en comunidad, elemento crucial en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

5. Propuesta de estrategias para calmarnos juntos

Los procesos de construcción colectiva y personal durante las actividades permitieron identificar algunas estrategias para mitigar el enojo por ello la categoría describe las fortalezas que les permiten a los participantes retomar la calma en situaciones estresantes o incómodas.

5.1 Enfrentar la emoción - transitando por el enojo

Esta subcategoría refleja dos dimensiones en el proceso de los participantes para procesar el enojo donde una apunta a procesos de corte intrapersonal y otra a los procesos interpersonales.

En los métodos intrapersonales se recogieron estrategias encaminadas a *respirar profundo*, *mantener la calma*, y *ser paciente*, como estrategias de tipo conductual. Otras estrategias como *pensar antes de hablar*, *pensar antes de actuar* denotan una regulación de tipo cognitivo en cuanto un entrenamiento en detección del pensamiento (Dc. Inv.2 06-10-2022).

Para el segundo método de tipo interpersonal surgieron estrategias conductuales y cognitivas como *desahogarse*, que denota una habilidad para expresar emociones con otros, *escribir una carta* como parte del proceso de expresión emocional, y *hablar sobre los sentimientos de los demás* como ejercicio de aproximación empática (Dc. Inv.1 06-10-2022).

Con el planteamiento de estas estrategias, es posible identificar que niños y niñas reconocen la importancia de convivir sanamente con quienes habitan en sus diferentes contextos y a quienes pueden afectar con sus actos y discursos durante los episodios de enojo. Este proceso enmarca una aproximación hacia la comprensión de la empatía por el bienestar emocional de los demás.

5.2 Nos ayuda pensar y hacer otra cosa

En esta subcategoría se describen los recursos de apoyo que niños y niñas propusieron como solución para acudir cuando experimenten la emoción del

enojo, y que están divididos, a su vez, en dos dimensiones.

La primera dimensión está asociada con los recursos instrumentales a los cuales niños y niñas pueden acceder, que les permite transitar la emoción como, por ejemplo, «distraernos con un juguete, ver videos graciosos, escuchar música tranquila, ir a un lugar de calma y pensar en algo que nos calma». Estas acciones alternativas tienen el efecto de actuar como distractores temporales del enojo, permitiéndoles pensar en elementos tranquilizadores para poder estabilizarse emocionalmente y posteriormente afrontar el hecho sucedido (Dc. Inv.2 20-10-2022).

En la segunda dimensión se destacan los apoyos socioafectivos; se menciona la estrategia de *abrazar a alguien* como una manera de buscar apoyo emocional o un refugio en alguien más durante el tránsito de la emoción.

Los hallazgos de la experiencia con esta emoción permiten identificar etapas que suelen ser familiares para enfrentar el enojo; una de estas etapas se describe como un proceso interior, de tranquilizarse utilizando alternativas como el respirar y pensar, o si se prefiere, emplear los medios de apoyo socioafectivo e instrumental. Una segunda etapa se caracteriza por la aproximación de poder enfrentar la situación con quienes corresponda, haciendo uso de las estrategias interpersonales que tienen un componente empático que considere los intereses y el bienestar de la otra persona.

Estos análisis implican la labor de maestras/os quienes han de asumir en las propuestas pedagógicas y didácticas, la educación socioemocional en niños y niñas, con el fin de plantear procesos permanentes para aprender a convivir sanamente en el entorno escolar y los demás ámbitos de su cotidianidad, tal como es señalado por la SED y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021); solo así se puede ser garante de la construcción creativa y colaborativa de una cultura de paz para la reconciliación.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se realiza una discusión desde la búsqueda de estudios que permitan contrastar los hallazgos mencionados en esta investigación; también se fortalece mediante algunos autores teóricos que robustecen las afirmaciones encontradas.

La expresión emocional del grupo participante confirma lo expuesto por otros autores como Holodynski & Seeger, (2019); Ramírez y Ruetti, (2020); Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022), en tanto que esta refleja una conexión entre un recorrido cognitivo y emocional que está interconectado y que se configura en un proceso interdependiente y multidimensional de respuestas subjetivas, expresivas, fisiológicas y adaptativas que dan cuenta de las áreas del cuerpo y el tipo de emoción que se experimenta. Lotero et al. (2023) al respecto, destaca que la expresión emocional se focaliza como parte de la inteligencia social que anida las emociones con otros, y da cuenta del “yo” y del “nosotros” en los contextos de interacción inter e intrapersonal.

Estas expresiones reflejan una clara identificación de los niños y las niñas a través de la expresión facial, los movimientos, los gestos y reacciones conductuales de tipo verbal, expresiones identificadas en estudios similares (Camacho *et al.*, 2017), que se consolidan en aspectos importantes que deben ser tenidos en cuenta por el grupo de maestros y orientadores en las instituciones educativas como mecanismos que permiten potenciar procesos de socialización asertiva y mitigación de la violencia escolar, y que ya han sido comprobados en otros reportes en la literatura reciente en el país (Cordero *et al.*, 2019).

La alegría se configura en una emoción de reconocimiento de cercanía para los participantes, hallazgos confirmados en la literatura clásica con autores como Lazarus (2000), y en estudios recientes realizados en el país por Matallana *et al.* (2016) sobre salud mental, donde la alegría es considerada una emoción positiva que surge de procesos significativos y gratificantes para los

sujetos, lo que genera mayor facilidad a la hora de recordar situaciones. En este sentido, «Transitar con la alegría» describe todas aquellas situaciones, personas, y demás elementos que permiten a niños y las niñas expresar su alegría; así, las subcategorías resaltan esas experiencias gratificantes en tres sentidos: el primero, «cuando compartimos con otros, la alegría florece» lo que permite ver cómo los otros se relacionan con esta emoción; el segundo, «con lo que nos gusta hacer experimentamos alegría» vislumbrando la relación que esta emoción tiene con nuestros gustos; y el tercero, «algunas cosas me dan alegría» visualiza la relación que esta emoción tiene con los objetos de nuestro entorno. Lo que se observa allí es cómo la alegría hace parte de la regulación y la coexistencia socioemocional, como parte de la identidad inter e intrapersonal, como bien lo mencionan Camacho *et al.* (2017) y SED (2021).

Por otra parte, emociones negativas como el miedo reflejan en los resultados el hecho de que es una de las emociones que niños y las niñas reconocen en mayor medida con su cuerpo, pues como es posible ver en «Reconociendo el cuerpo emocional», 70 niños y niñas vincularon las diferentes partes del cuerpo al miedo; a su vez, como lo mencionan Cruz *et al.* (2021), esta emoción se constituye en un mecanismo de defensa y supervivencia que hace parte de la naturaleza humana. Experimentar y reconocer el miedo, si bien se constituye en una experiencia adaptativa y de supervivencia, también requiere de procesos de reconstrucción y resignificación, dado que, como lo mencionan Reyes y Reidl (2010), algunos de ellos persisten a lo largo la vida y resultan ser problemáticos.

En Colombia, no se registran estudios publicados que reflejen el abordaje del miedo en la escuela, los reportes provienen de investigaciones de corte transversal y longitudinal en países como Europa, Asia y Norteamérica (Valiente *et al.*, 2003), donde los miedos más comunes refieren al peligro y la muerte, algunos de los miedos que les siguen son, el miedo a ser atropellado, no poder respirar, caer de un lugar alto, que un ladrón entre a casa o que la gente muera; contrario a estos hallazgos, la

experiencia mostró que los miedos más comunes en esta población provienen de fantasmas, monstruos de TV y animales. Estos últimos relacionados con las arañas, las cucarachas y los ratones.

Estos hallazgos indican que el miedo es ampliamente influenciado desde la cultura y ambientes estresores en la escuela, como la expectativa de un alto rendimiento académico; esto ha sido reportado en otros estudios, como por ejemplo el de Riquelme *et al.* (2019) en el que se ha resalta que la cultura entrega unas herramientas a los niños y niñas que orientan a adecuar las emociones de una forma determinada y que es dentro de los espacios del hogar y la escuela donde se consolidan procesos socializadores primarios que conservan creencias sobre la emoción. Teniendo en cuenta esto, es preciso resaltar la influencia cultural de los miedos más comunes en los participantes de la experiencia, donde estos se relacionan con la experiencia mediática (Ramírez-Cabanzo, 2018) y con personajes traídos de la tradición mítica como la *llorona*, los cuales también se han identificado en otros estudios como los de Hijano del Río *et al.* (2011) donde los *asusta-chicos* hacen parte de la cultura y se transmiten de generación en generación.

La subcategoría «Dialogar con el miedo» sugiere implicaciones en los procesos educativos si se tiene en cuenta que es posible entrenarse en la manera en que actuamos frente a esta emoción y que depende totalmente de la capacidad para conocerlo y regularlo (Cruz *et al.*, 2021), lo que compete, en mayor medida, a la educación infantil, pues es allí donde se desarrollan las primeras nociones emocionales que repercutirán más adelante en la vida infantil, como lo mencionan Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022). El rol docente requiere de una constante participación que incentive de manera articulada y transversal ambientes de aprendizaje que permitan conocimiento de sí mismos, sus emociones y las de los demás, con miras a obtener el desarrollo de la regulación emocional y generar procesos de corte ludo-evaluativo que han mostrado efectividad para la evaluación particular de esta emoción que promueve de manera

articulada y transversal las capacidades y competencias socioemocionales en ambientes de aprendizaje (Cruz *et al.*, 2021; Nussbaum, 2003; SED, 2021; MEN, 2021a).

Las reacciones del enojo comprenden elementos fisiológicos y cognitivos definidos por Chóliz (2005); desde las características agresivas en su componente conductual, las reacciones contemplan un elemento impulsivo-agresivo como mecanismo de defensa ante situaciones que les disgustan o frustran; con el elemento fisiológico, se suscita una elevada actividad tanto neuronal como muscular, así como una alta frecuencia tanto en el corazón como en la presión arterial, lo que desencadena sudoración, enrojecimiento y calentura en el rostro, fatiga y fuerza desmedida. La afectación en la función cognitiva se ve afectada, ya que dicha elevación neuronal produce dificultades en los procesos de pensamiento para la solución del conflicto. Los hallazgos en la experiencia confirman la presencia de dichos elementos mencionados y descritos en las subcategorías «cuando me pongo así daño a otros» y «lo que digo a veces no es lo correcto» y también han sido confirmados en otros estudios realizados durante la pandemia por Morán *et al.* (2022), donde se evidencia que el enojo y el grito son mecanismos habituales en los procesos de relacionamiento.

Contrastando dichas afirmaciones con la categoría «El enojo que aparece y causa daño», es visible cómo las y los infantes reconocen dichas reacciones en dos sentidos, el primero «Cuando me pongo así daño a otros», considerando las reacciones en el sentido inter e intra personal y dando cabida al reconocimiento de la emocionalidad no solo en sí mismos sino en los demás; y el segundo, «Lo que digo a veces no es correcto» que permite ver las expresiones verbales inequívocas a la hora de expresar sus emociones. Estudios recientes como el de Brenes (2018) han develado que es el enojo la que más fácilmente se identifica y que es necesario implementar estrategias parentales de manejo del conflicto a partir del modelaje del enojo, en las cuales se incentiven procesos reflexivos sobre las acciones individuales y colectivas, así como la toma

de conciencia alrededor de los actos de conciliación y reparación en pro a los procesos de restauración y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, como mencionan Camacho *et al.* (2017), la SED y CINEP (2014).

En concordancia con lo anterior, los hallazgos reflejan que, a partir de la categoría «Propuesta de estrategias para calmarnos juntos» se logró abordar, colectivamente, la construcción inicial de algunas estrategias que permitieron mitigar el enojo y retomar la calma en situaciones estresantes o incómodas para ellos, situación similar a la expuesta en el estudio de Covarrubias *et al.* (2022) en donde se ha identificado el reconocimiento del daño a otros y la necesidad de enmendar el daño causado a los demás, lo que posibilita reconocer la otredad, el surgimiento de intenciones de reparación, reconciliación y perdón, así como el estudio desarrollado por (Cruz y de la Puente, 2019). Es importante matizar que la calma no implica solamente un estado pasivo de tranquilidad, esta ha de asumirse como parte de las competencias socioemocionales que implica el manejo de las propias emociones usando la voz interior, la toma de perspectiva frente a cómo la mente y el cuerpo reaccionan ante una situación de crisis, y el hacerse consciente del autoconocimiento y la autorregulación, para construir relaciones armónicas y de cuidado consigo mismo y con los demás.

Este proceso permite comprender cómo las emociones, si bien juegan un papel importante al explicar el comportamiento, también son fundamentales en la regulación de los comportamientos de los sujetos (Fuentes, 2020), pues actuamos en relación con lo que sentimos; por ello, es menester desarrollar habilidades de regulación emocional que nos permitan contribuir de manera positiva frente a las estructuras socioculturales en las cuales estamos inmersos. Esta habilidad comprende ciertos procesos intrínsecos que evalúan y modifican las reacciones emocionales (Gross, 2014) en términos de propiciar el asertividad de las respuestas en el ámbito emocional. Frente a estas afirmaciones, la categoría «Lo que digo no es

lo correcto» demuestra cómo una falta de regulación emocional nos puede llevar a reaccionar de maneras incorrectas frente a las emociones que sentimos; por ello, la categoría «Propuestas de estrategias para calmarnos juntos» también busca que los niños y las niñas se nutran de elementos que les permitan regular sus emociones, ser más asertivos a la hora de comunicar lo que sienten y solucionar los conflictos que se presenten en el entorno escolar, proceso que es necesario implementar no solo en el aula sino en todos los ambientes de la cotidianidad, para construir ciudadanos que aporten al cimiento de la sociedad y de una cultura para la paz y la reconciliación (SED, 2021), tal como lo respaldan algunos estudios (Rivero, 2020).

La regulación de las emociones, como mencionan Gómez y Acosta (2021), se puede dar en varios escenarios: el primero, relacionado con la reevaluación cognitiva, que modifica la manera en que evaluamos la situación para alterar el impacto emocional que la misma tiene sobre nosotros; la segunda, relacionada con la supresión de la expresión emocional; y, por último, la rumiación, que consiste en la redirección de la emoción hacia los sentimientos. En contraste con estas afirmaciones, en los hallazgos obtenidos se puede identificar cómo niños y niñas reconocieron una serie de estrategias que clasificamos en dos grupos dentro de la categoría «Reconocer el miedo y resignificarlo», las primeras relacionadas con el «tránsito de la emoción» y las segundas, en concordancia con la «distracción de la emoción».

Se resaltan las estrategias de corte interpersonal y las intrapersonales en los hallazgos, lo que concuerda con lo mencionado por Fuentes (2020), al afirmar que la regulación emocional no es un proceso meramente personal, sino que es un proceso de tipo multidimensional donde confluyen aspectos socioculturales. De esta manera, la regulación en el ámbito emocional se da cuando una persona no es capaz de tramitar su emoción y busca ayuda en otro para lograrlo, hecho que se describe en los hallazgos, y que denota disposición por parte de los niños para calmarse a sí mismos, respirando,

siendo pacientes, etc. En este sentido, el ambiente educativo actúa como un escenario mediador para promover la inteligencia social, en tanto allí se concretan actuaciones afectivas como las mencionadas, que son el reflejo del relacionamiento con otros (Loterio *et al.*, 2023), cómo las disposiciones para buscar a otro que ayude en el proceso emocional cuando no es posible hacerlo por sí solo, lo que se traduce en las estrategias para desahogarse, pedir un abrazo, etc. (Gómez y Acosta, 2021).

Otras estrategias de regulación emocional dan cuenta de mecanismos para distraer sus emociones, relacionados con un componente instrumental y el otro afectivo, componentes que tiene que ver, según Gómez y Acosta (2021), con la capacidad de las y los infantes para controlar la emoción, haciendo uso de recursos, ya sean instrumentales, donde identifican estrategias de ambas vías, tanto interpersonales como intrapersonales, estrategias individuales asociadas a gustos, habilidades, etc.; y la búsqueda de apoyo entre pares o familiares para tramitar sus emociones con otro que los comprenda y les ayude en su proceso de regulación emocional. Estos hallazgos son significativos pues dan cuenta de potencializar estos recursos en las intervenciones en el aula y en los procesos de articulación emocional con el currículo a partir de la pedagogía de las emociones, apuestas actuales en la educación nacional, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) y Latinoamericana (Pineda y Orozco, 2023).

Por su parte, Molina-Isaza y Nova-Herrera (2022) destacan que la inteligencia emocional es una de las dimensiones fundamentales la cual actúa en la gestión de los procesos de convivencia en la escuela, dado que conlleva a la vivencia de los valores, las formas de interacción, las actitudes frente a la toma de decisiones y todos aquellos procesos implícitos para favorecer el clima escolar. Sin embargo, dicha cualidad socioemocional, como es mencionada, debe ser desarrollada desde la primera infancia con el fin de cimentar vivencias significativas que promuevan aprendizajes socioemocionales para la vida desde las edades tempranas. La educación en la

sociedad contemporánea no puede fundamentarse en una transmisión cultural acrítica, ni en las metodologías tradicionales de la educación emocional (MEN, 2021a), sino que ha de priorizar la transformación de la enseñanza, desde el enfoque de capacidades que, según Nussbaum (2003, 2012), implica la emancipación humana, lo que las personas son realmente capaces de pensar, actuar y ser desde su ejercicio ciudadano. El desarrollo emocional, en esta perspectiva, es fundamental para potenciar la capacidad de vivir con otros en el compromiso de la interacción social éticamente responsable, justa y digna.

CONCLUSIÓN

La sistematización de experiencias permite que la práctica pedagógica cobre significado, puesto que el ejercicio constante de reflexión genera en el docente una real apropiación del quehacer social de la acción educativa. Este proceso, además, permite identificar de manera consciente las actitudes ante las situaciones reales de la vida y la influencia de las emociones en el actuar y en el diálogo de los estudiantes, los docentes y sus familias.

El estudio se consolida en un insumo importante que permite evidenciar nuevamente que el ejercicio educativo trasciende el hecho de transmitir contenidos en un mundo globalizado e interconectado, en el cual se requiere educar desde el sentimiento, desde la afectividad y necesariamente brindar espacios que permitan conocer las necesidades de otros y buscar estrategias para vivir en sana convivencia.

En este sentido, esta investigación muestra la relevancia de integrar la educación emocional en el currículo escolar, en la medida en que aprender a regular las emociones conlleva a encontrar mejores maneras para la resolución de conflictos y la armonización del clima escolar, ya que esto permite el desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación, la escucha y el respeto hacia el discurso del otro, no solo entre los niños y niñas, sino que también entre los directivos y docentes, puesto que los conflictos escolares no involucran únicamente a los y las estudiantes, sino que los

maestros también cuentan con una participación importante en dichas situaciones al ser gestores y líderes de estas realidades (Molina-Isaza y Nova-Herrera, 2022).

Analizar los procesos emocionales en el marco de la práctica formativa se evidencia la necesidad de emprender acciones de largo aliento sobre el fortalecimiento socioemocional en niños, niñas y jóvenes, desde el ámbito escolar y en articulación con los entornos familiares, lo que conllevará a generar mayores condiciones de bienestar psicológico y académico en los estudiantes. La escuela ha de propiciar entornos de aprendizaje afectivo que permitan la regulación emocional, el fortalecimiento de la autoestima, el trámite de la frustración, entre otras herramientas indispensables para potenciar el equilibrio emocional, especialmente en estos tiempos en los que la fragilidad se hace más notable.

El proceso de la comprensión emocional, la comunicación de estas y el trascender a senderos de comunidades compasivas sensibles a la vulnerabilidad humana no pasa solamente por la esfera afectiva, sino que es un proceso racional, volitivo, que se manifiesta en todas las áreas del desarrollo humano y de las relaciones interpersonales. La inteligencia emocional requiere de una capacidad cognitiva para enfrentar los procesos de control de la atención, planeación y flexibilidad durante las situaciones de conflictos personales o colectivos, indagando y meditando en soluciones justas y sanas en condiciones de paridad (MEN, 2021a).

De hecho, las competencias socioemocionales vinculan áreas afectivas que se involucran en la toma de conciencia frente al relacionamiento consigo mismo, con otros y con el medio que le rodea para la toma de decisiones consecuentes en los entornos pro-sociales en los que transcurre la vida; por ende, se necesitan sistemas educativos con aspiraciones, cultura del cuidado y alteridad que se acerquen a superar desigualdades, que prioricen los procesos de gestión emocional como espacios integrales y ejes articuladores de la vida que

construyan comunidades con justicia social educativa.

Se enuncia la regulación emocional como cimiento esencial para una buena consolidación y construcción de las relaciones con los otros, ya que precisa de habilidades y capacidades que permitan la lectura, la comprensión y la apreciación del otro, a partir de sus necesidades y creencias, las cuales se dan a conocer en la interacción con el sujeto, mediada por la cultura en la que se encuentran inmersos. Sin embargo, estos procesos dan paso para reflexionar sobre la unanimidad y la importancia que debe existir en la relación consigo mismo, la cual se da a través de la dimensión intrapersonal, reconociendo que no se puede pedir aquello que no se sabe sobre sí mismo, esto hasta que no exista una auto-comprensión de lo que somos y necesitamos de los demás; por ello se hace fundamental aprender a vivir con otros.

Los resultados presentados con anterioridad permiten evidenciar el progreso que tuvieron los niños y niñas frente al reconocimiento y abordaje de sus emociones en diversas situaciones, así como una mejoría mediante diálogos y actividades prácticas en donde se permitieron reconocer y aplicar diferentes estrategias de regulación emocional; por ende, consideramos que el objetivo principal se desarrolló de manera pertinente y significativa a pesar de las dificultades presentadas en el trabajo de campo.

Finalmente, esta investigación se comprende como una oportunidad para mejorar la práctica docente sin dejar de lado la inteligencia emocional, ya que mejora el bienestar tanto físico como psicológico de los niños y niñas en las diferentes esferas en que estos habitan. Sin embargo, para un aprendizaje más integral, recomendamos que estas habilidades emocionales puedan realizarse mediante un trabajo colectivo entre la escuela y la familia, para que así dichas estrategias sean acogidas con mayor frecuencia por todos los actores involucrados. Así mismo, ampliar el reconocimiento de las emociones y los sentimientos que se vivencian en distintas situaciones que experimenta el ser humano y de las cuales los infantes no están exentos a causa de la

sociedad actual, como lo pueden ser la angustia, la ansiedad, la sorpresa, la compasión, la vergüenza, etc. Todo esto, teniendo presente que no hay emociones buenas o malas, solo son estados de ánimo, los cuales merecen ser sentidos y expresados de forma sana para cada persona y quienes la rodean.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan ningún conflicto de interés.

AGRADECIMIENTOS

A los grupos participantes del estudio, a las maestras por confiar en nuestras propuestas y a las familias de estos niños y niñas por permitirnos ser parte del cuidado de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Acoso escolar: Sepa cómo identificarlo y prevenirlo. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4651

Aráoz Cutipa, R. y Pinto Tapia, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Summa Psicológica*, 18(1), 47-56. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2021.18.485>

Brenes Cabezas, J. (2018). Identificación de necesidades familiares para favorecer el autocontrol en niños y niñas, desde un enfoque de crianza positiva, en el nivel de preescolar. *Revista REDpensa*, 7(1). <https://doi.org/10.31906/redpensar.v7i1.162>

Camacho, N., Ordoñez, J., Roncancio, M., y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <http://dx.doi.org/10.18359/reds.2649>

Carrillo Torres, A., y Mendoza, N. C. (2021). La sistematización de experiencias presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos. En P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (págs. 247-268). DGP Editores SAS. Universidad Piloto de Colombia.

Cendales, L., y Torres Carrillo, A. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes* (26), 41-50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>

Chóliz, M. (2005) *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia

Congreso de la Republica. (2021). Proyecto de ley 438: Cátedra de educación emocional. http://www.secretariasenado.gov.co/legibus/legibus/gacetas/2021/GC_0376_2021.pdf

Cordero García, S., Chinome Alba, C., y Garzón Bautista, A. (2019). Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja. *Educación y Ciencia* (22), 203-219. <http://dx.doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10047>

Covarrubias Terán, M., Cuevas Jiménez, A., Bernabe Vázquez, L., y Torres Castañeda, M. (2022). El autoconocimiento y educación socioemocional en niño de quinto grado de primaria. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades*, 6(2), 8-37.

Cruz, K. y De la Puente, M. (2019). La educación emocional en la educación infantil: Un estudio de caso en el corregimiento Plaza Bonita de Planeta Rica Córdoba. Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de: Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19546/1/CruzLena_2019_EducacionEmocionalInfantil.pdf

Cruz, P., Borjas, M., y López, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1-21. [doi:https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4184](https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.1.4184)

Fuentes, G. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39365>

Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisión* (28), 2-8.

Gómez, Y. y Acosta, D. (2021). Ayudar y recibir ayuda de otros: precisiones sobre la regulación emocional

interpersonal. *Diversitas*, 17(2).

<https://doi.org/10.15332/22563067.7080>

Gross, J.J. (2014) *Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations*. In Gross, J.J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, (pp. 3-20 2nd Edition). Guilford.

Hijano del Río, M., Lasso de la Vega González, M. D. C. y Ruiz Morales, F. C. (2011). Figuras del miedo en la infancia: el hombre del saco, el sacamantecas y otros "asustachicos". *Revista Fuentes*, 11, 175-194.

Holodyski, M. & Seeger, D. (2019). Expressions as signs and their significance for emotional development. *Developmental Psychology*, (55), 1812-1829. <https://doi.org/10.1037/dev0000698>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Lazarus, R. (2000). Estrés y emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud. *Desclée de Brouwer*

Lotero Franco, J. C., Arroyave Taborda, L. M. y Restrepo Segura, Y. C. (2023). Desarrollo de la inteligencia social: diseños curriculares, urbanidad y ruralidad. *Praxis* 19 (3),381-398.

Matallana, D., Gómez, C., Ramírez, P., Martínez, N., y Rondón, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (45), 96-104.

<https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.004>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

Ministerio de Educación Nacional. (2021a). *Habilidades socioemocionales. Marco de referencia para la evaluación ICFES*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/441106/Marco+de+Referencia+Habilidades+Socioemocionales+Saber+3579.pdf>

Molina-Isaza, L. E. y Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la

gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3878>

Morán Quinteros, K., Márquez Allauca, V., Yanchapaxi Sánchez, N., Pesántez Hurtado, N., y Veloz Balarezo, A. (2022). La violencia en niños y sus repercusiones en el confinamiento por Covid-19. *Research, Society and Development*, 11(4), 2911427262. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27262>

Nussbaum M. (2003). Human capabilities, female human beings. En: Nussbaum M. and Glover J, editors. *Women, culture, and development: a study of human capabilities*. Oxford: Clarendon Press; pp. 34-71. Disponible en: DOI 10.1093/0198289642.001.0001

Nussbaum M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2022). Obtenido de Estadísticas mundiales de bullying. 2022/2023. Colombia: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-en-colombia.html>

Pineda Martínez, E. y Orozco Pineda, P. (2023). Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social. *Trabajo social*, 25(1), 199-225. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101914>

Ramírez-Cabanzo, A. (2018). La Teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnmediada. *Revista Educación y Ciudad* (35), 103,114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1966>

Ramírez, V. y Ruetti, E. (2020). Expresiones emocionales ante la resolución de una tarea en niñas y niños. *Revista Argentina de Neuropsicología* (37), 28-43.

Resolución número 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>

Riquelme, E. Miranda, E., y Halberstadt, A. (2019). Creencias de los adultos sobre la emoción de los niños: una propuesta de exploración en contextos de diversidad cultural. *Estudios pedagógicos*

(Valdivia), 45(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200061>

<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.7.num.2.2002.3925>

Rivero, A. (2020). La educación emocional en el contexto escolar. Estudio de caso de un proyecto de educación emocional y resolución de conflictos [Trabajo de Fin de Máster Centro de Estudios de Postgrado, Universidad de las Illes Balears]. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/156363/tfm_2019-20_MPIN_ari432_3415.pdf?sequence=1

Secretaría de Educación y Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz.

Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular – CINEP. (2014). Unidad 2 del manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de los sentidos y redes: Ciudadanía, sociedad y territorio. https://www.cinep.org.co/publfiles/PDFS/18.Unidad2_Manual_Ciudadania_sociedad.pdf

Secretaría de Educación del Distrito y Sistema Distrital de Convivencia Escolar. (2019). Boletín sistema de alertas. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2021-11/2019-Boletin-%20Sistema-de--alertas-primer-%20trimestre.pdf

Torres Carrillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva* (31), 27-47. <http://dx.doi.org/10.25100/prts.v0i31.10624>

UNICEF. (2022). Educación y derechos del niño N° 1: Convivencia escolar. <https://www.unicef.org/chile/media/7486/file/recomendaciones.pdf>

Valbuena Ussa, É. (2021). El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (págs. 213-224). DGP Editores SAS. Universidad Piloto de Colombia.

Valiente, R. M., Sandín, B., Chorot, P. y Tabar, A. (2003). Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 15(3), 414-419.