

# **Alfabetización emocional a través del juego en estudiantes de primaria baja**

*Emotional literacy through play in elementary school  
students*

Jacqueline **Espinosa-Bautista**  
María Estela **Jiménez-Hernández**  
Olga Raquel **Rivera-Olmos**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Psicología  
Av. Universidad 3004,  
Alcaldía Coyoacán  
CP 04510 Ciudad de México  
MÉXICO

Correo electrónico: jacqueline.espinosa.b@psicologia.unam.mx;  
estela00@prodigy.net.mx; practicasprofesionales@psicologia.unam.mx  
Tel. (+52) 55 56 22 22 22 Ext: 41229

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2023; aceptado: 27 de noviembre de 2023.

## **RESUMEN**

El objetivo del estudio fue mejorar la autoconciencia de 40 estudiantes (18 niñas y 22 niños) de 1er y 2do grado en una escuela primaria pública de la CDMX, utilizando las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER a través de actividades lúdicas. Este enfoque se adoptó para abordar las dificultades relacionadas con la comprensión y regulación emocional de los estudiantes. La intervención psicoeducativa se implementó con un enfoque de investigación-acción y para analizar el proceso e impacto se examinaron los datos cualitativos con el software MAXQDA (2022). Se realizó una prueba estadística T de Wilcoxon para identificar diferencias significativas, demostrando un incremento de la autoconciencia en ambos grupos a través del reconocimiento, comprensión, nombramiento, expresión y regulación de las emociones ( $p = 0.008$ ). Además, se observó que las docentes integraron estrategias lúdicas en su práctica profesional y se proporcionaron pautas a las familias para fomentar habilidades socioemocionales en el entorno del hogar.

## **ABSTRACT**

The aim of the study was to enhance the self-awareness of 40 students (18 girls and 22 boys) in 1st and 2nd grade at a public elementary school in CDMX, using the premises of emotional literacy from the RULER program through playful activities. This approach was adopted to address difficulties related to students' comprehension and emotional regulation. The psychoeducational intervention was implemented with an action research approach, and qualitative data analysis was conducted using the MAXQDA software (2022). A Wilcoxon T-test was performed to identify significant differences, demonstrating an increase in self-awareness in both groups through the recognition, comprehension, naming, expression, and regulation of emotions ( $p = .008$ ). Furthermore, it was observed that teachers integrated playful strategies into their professional practice, and guidelines were provided to families to promote socioemotional skills within the home environment.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, autoconciencia, educación primaria, actividades lúdicas

**Key words:** socioemotional skills, self-awareness, elementary education, playful activities.

Las emociones tienen gran trascendencia en el comportamiento de todos los seres humanos y a lo largo de la historia se ha exigido controlarlas desde temprana edad, pero poco se ha hecho para promover una educación emocional que permita que las infancias y las personas adultas reconozcan, nombren, expresen y regulen sus emociones para su bienestar (Espinosa, 2023).

La guía para el aprendizaje socioemocional de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2021), menciona que actualmente la niñez se enfrenta a diversas situaciones estresantes, desde vivir una pandemia global hasta lidiar con el acoso cibernético; es por ello que quienes no han desarrollado habilidades sociales y emocionales tendrán mayores dificultades para manejar los factores estresantes. CASEL, también considera que ante los aspectos académicos, formales o cognitivos de la escuela, es fundamental mirar a las personas desde sus emociones, dignidad e integridad.

El contexto pandémico generó en directivos y docentes una gran preocupación por el rezago académico sin considerar la relevancia del bienestar emocional.

Las condiciones estresantes y de incertidumbre que vivieron las familias y docentes ante la pandemia, evidenciaron la necesidad de mirar hacia la educación emocional de la niñez (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Por su parte, Caraveo y Martínez (2019), enfatizan que los problemas de depresión, ansiedad, conductas explosivas y diversidad de trastornos en la población infantil mexicana se encuentran en incremento, por lo que el bienestar socioemocional debe ser una prioridad a considerar en el país, desde temprana edad.

Etchebere et al. (2021) observaron que debido a la pandemia de COVID-19, la mayoría de las infancias presentaron dificultades para identificar, asociar y explicar sus emociones; la gran mayoría manifestó tristeza y enojo, que resultaron de la falta de socialización, recreación y juego en los espacios que antes tenían. En este sentido, los autores señalaron que “jugar se convirtió en una suerte de refugio donde resguardarse de las condiciones altamente estresantes vinculadas al confinamiento” (p.27).

Es decir, las consecuencias de la tristeza y el enojo en la niñez también se incrementaron por la falta de juego.

Lillemyr (2020), aseveró que el juego tiene diversas funciones para la primera infancia (estimula el desarrollo en el área intelectual, social, emocional y física, desarrolla y fortalece la identidad, la autoestima, permite conocer opiniones, valores y normas, y aprender a solucionar problemas).

Benenaula y Bayas (2021), demostraron que gran parte de las y los estudiantes percibieron un aumento de peso desde que comenzaron a tomar clases en su casa. Asimismo, identificaron su deseo por realizar más dinámicas y juegos en las clases. Es por ello que, propusieron incentivar el ejercicio físico desde un método divertido a través de juegos que respondan a las expectativas y necesidades individuales.

Por otro lado, Martín y Durán (2018) encontraron mediante un estudio de investigación-acción que los espacios de juego invitan a la observación y la reflexión, y que el personal docente también se beneficia de ello.

Mediante un estudio similar, Pérez y Gómez (2021), denotaron la posibilidad de solucionar dificultades socioemocionales en un grupo de primaria, gracias a la escucha e interacción directa con el profesorado y el alumnado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2015), a través de la agenda 20-30, establece una visión transformadora para lograr una educación de calidad. Plantea que se requieren competencias socioemocionales de alto nivel, que promuevan las habilidades de solución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, curiosidad, resiliencia y trabajo en equipo.

Para el desarrollo de las competencias socioemocionales se requieren modelos científicamente probados como es el programa RULER propuesto por Brackett y Rivers (2014) que ha sido ampliamente utilizado para promover la alfabetización emocional en el contexto escolar. Se enfoca en las habilidades para reconocer, entender, nombrar, clasificar y expresar las emociones y con esa base llegar a la regulación emocional. Además, fomenta la convivencia y la empatía entre estudiantes, familias y docentes.

En el proceso de desarrollar las habilidades socioemocionales de las infancias y adolescencias es indispensable la colaboración entre profesionales de la educación y familias.

De acuerdo con Friend (2020), la colaboración interprofesional propicia la toma de decisiones compartidas mientras se trabaja hacia una meta común, lo que incrementa la responsabilidad en los participantes, el trabajo en equipo, la co-enseñanza y la inclusión. La colaboración entre educadores permite brindar al alumnado una atención integral, que es esencial para el éxito en la cultura escolar.

La intervención psicoeducativa que aquí se describe se fundamenta en el Modelo de Colaboración Escuela-Hogar (Jiménez, 2018), que se ha desarrollado en la Residencia en Psicología Escolar de la UNAM y opera en una primaria pública de la CdMx.

El programa de intervención aplicado es resultado de la colaboración interprofesional y entre la escuela y el hogar que se afianzó en el contexto de la pandemia por COVID-19. El trabajo completo se puede consultar en Espinosa (2023)<sup>1</sup>.

Ante el confinamiento y la incertidumbre que vivieron las familias, en el trabajo a distancia que se llevó a cabo con el alumnado de los grupos, se identificó un incremento del enojo, la tristeza, y sensaciones de soledad, aburrimiento y confusión, así como pocas o nulas estrategias de gestión emocional, lo que generó problemáticas como agresividad e impulsividad. En las docentes y las cuidadoras se denotó desgaste, estrés, ansiedad, desesperanza, duelos e impotencia por la falta de interacción social y de convivencia. Las familias y docentes señalaron cansancio por el desinterés de parte de la niñez. Así mismo se observó la necesidad de orientar a las familias sobre la forma de promover la confianza y la autonomía en el hogar.

A partir de las entrevistas, bitácoras y la documentación derivadas de la observación participante, se vio la necesidad de intervenir en el área de autoconciencia para ambos grupos, en: “la habilidad para comprender las propias emociones y cómo influyen en su comportamiento en distintos contextos”

(Fonseca et al., 2022).

Por todo ello, se decidió implementar actividades lúdicas y recreativas basadas en el juego, buscando propiciar la alfabetización emocional mediante las habilidades de RULER (reconocer, comprender, expresar y nombrar la emoción, y con esa base promover la regulación emocional).

Con el fin de favorecer la apropiación de la alfabetización emocional en la comunidad escolar, la intervención se llevó a cabo desde una Aproximación Apreciativa, enfocada en las fortalezas. De acuerdo con Varona (2017), centrarse más en los recursos que en las deficiencias, tiene grandes alcances.

## **MÉTODO**

Con base en la propuesta de Creswell (2015), se utilizaron métodos mixtos convergentes consistentes en verificar los resultados de los análisis cualitativos y cuantitativos para obtener la comprensión lo más completa posible de las necesidades iniciales y los resultados del proceso de intervención.

Se buscó comparar los resultados de ambos procedimientos, para verificar su confirmación. Para el análisis de los datos cuantitativos se empleó un diseño cuasiexperimental sin grupo control utilizando pretest y posttest del instrumento utilizado.

A lo largo de la intervención se siguió un diseño de investigación-acción dirigido a comprender y reflexionar sobre las prácticas del aula, considerando la perspectiva de docentes, estudiantes y psicóloga con el fin de realizar en conjunto mejoras durante todo el proceso.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2005), la naturaleza participativa, reflexiva y orientada al cambio de la investigación-acción buscó empoderar a las docentes para involucrarles en identificación de las necesidades y la mejora continua de las prácticas.

## **Objetivo General**

Que las niñas y los niños de 1er y 2do grado de una primaria pública incrementaran su autoconciencia desde las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER a través del juego.

<sup>1</sup> Espinosa, J. (2023). *Alfabetización emocional a través del juego en alumnas y alumnos de primaria baja*. [Tesis de maestría, UNAM].

<http://132.248.9.195/ptd2023/febrero/0835743/Index.html#Text>  
o completo

### **Objetivos específicos**

- Que las docentes incorporarán estrategias lúdicas en su práctica docente.
- Que las familias conocieran pautas para promover habilidades socioemocionales en casa.

### **Participantes**

Se trabajó con dos grupos de 1er y 2do grado de una escuela primaria pública de la Ciudad de México. En total participaron 40 estudiantes, de los cuales 18 eran niñas y 22 niños, que tenían entre seis y ocho años de edad. Dos de los niños vivían en una casa-hogar. El grupo de 1er grado se conformaba por 25 estudiantes (15 niñas y 10 niños) y el de 2do por 15 (4 niñas y 11 niños).

Colaboraron en esta intervención las docentes de grupo, la maestra de educación especial de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva), la subdirectora escolar, en algunas ocasiones el director escolar, la psicóloga escolar que escribe el presente trabajo y la psicóloga-supervisora de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Las familias, en general, pertenecían a un nivel socioeconómico bajo o medio-bajo y muchas de ellas estaban integradas por la abuela, madre, padre, hijos e hijas. En el caso de los niños de la casa-hogar, las cuidadoras encargadas eran pedagogas.

### **Instrumentos y técnicas de evaluación e intervención**

Análisis cualitativo:

- Cuestionarios virtuales sobre las necesidades, emociones y percepciones las familias y cuidadoras a través de Google Forms.

- Entrevista semiestructurada para estudiantes.

Su propósito fue establecer un primer contacto para conocer e identificar sus intereses, fortalezas y áreas de oportunidad y con base en esa información, elaborar una propuesta de trabajo con las docentes y las infancias.

- Observación participante

En el escenario virtual e híbrido se realizó observación participante a través de la pantalla, mientras que en el escenario presencial se realizó en el aula y/o en el patio de la escuela.

- Bitácora

Se emplearon bitácoras para registrar, integrar y analizar

los acontecimientos más relevantes de cada sesión incluyendo la descripción focalizada del contexto. Su finalidad fue rescatar lo ocurrido durante las sesiones, de la forma más completa posible, procurando respetar la esencia del desempeño de la docente y de las y los estudiantes, así como de la interacción en cada una de las actividades en el proceso del juego y el progreso de la alfabetización emocional.

- Documentación

Se usó para describir lo acontecido durante la interacción entre estudiantes y las personas adultas en cada sesión.

- Reuniones para establecer consenso con respecto a los avances en alfabetización emocional y áreas de oportunidad.

Se analizaba el desempeño del grupo, resaltando los logros emocionales y académicos de las y los estudiantes y lo que se requería mejorar. También se platicaba sobre los casos especiales y se acordaban las temáticas y actividades de las siguientes sesiones. Todo ello permitía reflexionar sobre la práctica docente y el impacto en el aprendizaje.

Análisis cuantitativo:

- Sistema de evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), escala para estudiantes y escala para familias (adaptada por Losada, 2015 y por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot, 2008).

El SSIS-RS, es un conjunto de escalas que permite:

- Evaluar las competencias socioemocionales de las infancias.
- Delimitar las áreas que requieren mayor atención.
- Reconocer los avances del aprendizaje socioemocional.

Consiste de una escala de auto-reporte para estudiantes y otra escala para las familias dirigida a indagar su percepción sobre las habilidades del alumnado.

### **Estrategias para el análisis de datos**

Para el proceso de reflexión y evaluación que establece la investigación-acción se utilizaron las categorías conceptuales mediante el análisis temático del modelo de Alfabetización Emocional (RULER) (Brackett & Rivers, 2014).

Se seleccionaron las 5 dimensiones que propone el

modelo, extrayendo y categorizando la información de las bitácoras y de la documentación que se generó durante toda la intervención. Para la organización y codificación de los datos, se utilizó la versión más reciente del software MAXQDA, el cual fue desarrollado en Alemania en 1989 para investigadores que trabajan con métodos mixtos y principalmente con investigación cualitativa (Radiker & Kuckartz, 2020). La interfaz del software permite crear códigos y frecuencias con las palabras, lo cual fue de utilidad para el análisis de contenido.

Para el análisis cuantitativo de los resultados de las escalas SSIS-RS se utilizó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon con el fin de identificar si las diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y el postest de la intervención fueron estadísticamente significativas.

Para la captura y el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics, 22.

## **PROCEDIMIENTO**

### **Fase I. Diagnóstico inicial**

Se realizó una entrevista a las docentes de grupo para conocer su perspectiva del grupo. Se acordó realizar observación participante en las primeras sesiones sobre el trabajo de la docente y de los grupos, que permitieron identificar las fortalezas sociales y emocionales del alumnado, así como las áreas de oportunidad. También se usaron cuestionarios personalizados por medio de Google forms, para identificar el estado emocional de estudiantes, familias y docentes.

Se recopilaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos a través cuestionarios y entrevistas a las docentes, observación participante, bitácoras y análisis de contenido de los registros de la documentación.

Después se integraron los resultados cuantitativos obtenidos de la adaptación del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS).

### **Fase II: Intervención**

En el proceso de la intervención, de la investigación-acción, la psicóloga escolar fungió como colaboradora de las docentes para apoyar a la resolución de problemáticas cotidianas y mejoras en las prácticas y/o situaciones específicas, mediante propuestas de

dinámicas que consideraban la perspectiva de las docentes y estudiantes; esto considerando que son los expertos en dar las soluciones desde sus intereses, recursos y fortalezas.

La intervención se realizó en tres modalidades secuenciadas: virtual, híbrida y presencial y en todas las sesiones se llevó a cabo un juego adaptado o modificado enfocado a la alfabetización emocional.

#### **a) Modalidad virtual**

Esta modalidad de intervención a distancia se llevó a cabo durante siete meses. Para cada sesión las niñas y los niños se conectaban desde un teléfono celular (principalmente) con el apoyo de una persona adulta y la psicóloga desde su computadora. Se inició con el consentimiento informado y cada sesión fue planificada, revisada, retroalimentada, guiada y moderada en colaboración interprofesional, concretando un objetivo general en una carta descriptiva que incluía, el saludo y la bienvenida, actividad de integración, inicio, desarrollo de juego, cierre y retroalimentación positiva.

A continuación, se menciona el testimonio de una docente:

**Docente A (inicio):** *“El grupo no identifica algunas de las emociones primarias y sobre todo les cuesta identificar las emociones en los demás, no sé como ayudarles a tener estrategias para gestionar sus emociones con ellos/ellas y con sus familias. Predominan también sentimientos de aburrimiento y preocupación”* (extracto de entrevista en octubre de 2020).

#### *Intervención con estudiantes*

De acuerdo con el programa RULER, se inició con el reconocimiento, comprensión, nombramiento y expresión de emociones. Primero se utilizaron dinámicas para cuidar el bienestar psicológico de las infancias ante la pandemia, con el fin de brindarles apoyo ante sensaciones como el aburrimiento y el miedo producidos por el confinamiento, los contagios y las defunciones. Seguidamente, se creó una ludoteca (adaptada de Tonucci, 2020), para fomentar el autoconocimiento y la convivencia familiar.

Se modificaron algunos juegos tradicionales agregando el componente emocional, como el juego de la oca, la ruleta, el bingo, los legos, las escondidas y las estatuas de marfil. Se añadieron actividades acompañadas del cuento del monstruo de las

emociones (frasco de la calma, creación de personajes y dibujos de sus propias emociones). Posteriormente, se añadieron juegos de mayor reto cognitivo, basados en los intereses del grupo con el aspecto emocional.

#### *Intervención con las docentes*

Primero se valoró su labor y su dedicación y compromiso hacia su grupo y se señaló la relevancia de su propio bienestar ante las complejidades del contexto de la pandemia. Asimismo, la psicóloga manifestó su disposición para acompañarla y apoyarla en la búsqueda del clima del aula que propicie la armonía y el aprendizaje.

Con el fin de favorecer la interacción entre la docente y sus estudiantes, en algunas de las sesiones de planeación y retroalimentación se destacó la felicidad que mostraba el alumnado cuando ella los elogiaba por su desempeño.

En todas las actividades se invitaba a la docente a participar en las dinámicas lúdicas de la manera que ella deseara y se le instaba a enriquecer las estrategias o materiales desde su experiencia.

#### *Intervención con las familias*

Se llevaron a cabo cinco mini-talleres a lo largo del ciclo escolar, los cuales fueron diseñados con el objetivo de atender las necesidades principales que se observaron durante las sesiones virtuales con las y los estudiantes desde su hogar. El objetivo central fue que las familias promovieran habilidades socioemocionales como la resiliencia, el bienestar, la regulación emocional, y también la armonía familiar y la comunicación y colaboración con la escuela. Para cada taller se realizaron invitaciones virtuales e infografías que resumían lo revisado en las sesiones. Al final, se realizaba una evaluación con la participación voluntaria y anónima de cada familia.

#### **b) Modalidad híbrida**

Esta modalidad fue híbrida porque el alumnado se conectaba desde su salón de clases, mientras que la psicóloga lo hacía desde su casa (debido a los lineamientos del regreso a actividades por la SEP y la UNAM).

Se inició con la reevaluación diagnóstica de las condiciones emocionales de las y los estudiantes y las familias con el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (adaptado por Losada, 2015 y

por Fonseca, 2022, del instrumento original de Gresham y Elliot, 2008). Se continuó con la promoción del bienestar socioemocional con actividades enfocadas hacia el enojo y la tristeza mediante cuentos especiales para niños encaminados a generar estrategias para expresar sus sentimientos y calmar sus emociones.

#### **c) Modalidad presencial**

Una vez que se terminó con el confinamiento, se trabajó de forma presencial durante cuatro meses. Por lo general, las sesiones iniciaban con una dinámica lúdica en el patio de la escuela, y a continuación se realizaba la actividad central en su salón de clases o en aula de UDEEI.

Con el fin de realizar el seguimiento de lo aprendido en el taller de alfabetización emocional se realizó observación de los dos grupos durante algunas clases académicas y recesos en el patio. El criterio para la elección de la situación a observar fue aleatorio.

Se continuaron generando talleres para las familias y colaborando a través del juego con las docentes de los grupos en forma particular y grupal.

#### **Fase III. Evaluación final**

Al final de la intervención se aplicó nuevamente la escala de alumnas y alumnos y la de familias del Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales (SSIS-RS), con el fin de contrastar la perspectiva final de los usuarios con los datos cualitativos obtenidos durante el proceso.

La escala para el alumnado fue aplicada de manera presencial en formatos impresos en subgrupos de 4 o 5. Los cuestionarios para las familias, fueron enviados por medio de las docentes de grupo. Se realizaron entrevistas a las docentes de los grupos y de UDEEI, y también se hicieron preguntas abiertas a estudiantes para conocer sus apreciaciones y reflexiones sobre el programa de intervención de forma grupal e individual.

Finalmente, se hizo un seguimiento de dos meses después de la intervención donde las docentes ejemplificaron como aplican las estrategias de alfabetización emocional.

#### **RESULTADOS**

*Objetivo I. Incremento de la autoconciencia a través de la alfabetización emocional de RULER.*

Resultados cualitativos: Las docentes, las familias y

estudiantes incrementaron su autoconciencia al reconocer y diferenciar las expresiones faciales y corporales de sus emociones en sí mismos y en los demás. Lograron comprender con mayor precisión las causas y consecuencias de cada una de sus emociones y sentimientos, así como aumentar su vocabulario emocional llegando a buscar, generar y aplicar estrategias para la gestión de sus emociones de acuerdo con sus diferentes contextos. Lo anterior les ayudó a sentirse mejor con ellos y ellas mismas, convivir de manera positiva con sus pares, docentes y familias, así como favorecer otras de sus habilidades como la comunicación, la empatía, la resiliencia, el autoconcepto, la autoestima y el autocuidado.

### Figura 1.

Fotografía "mural de mis emociones"



Nota: Se muestra a una alumna enseñando a la psicóloga en donde está la estrategia de la respiración profunda y ante qué emociones la pueden utilizar.

Un ejemplo de la adquisición de las estrategias por las y los estudiantes se muestra en la actividad final "Mural de las emociones" (ver figura 1) cuando uno de los alumnos mencionó, que una estrategia puede ayudar para regular diferentes emociones. A continuación, se presenta un extracto de la documentación de esa sesión (P se refiere a psicóloga y O se refiere al niño):

**P:** "¿Cómo crees que podemos hacerle?", (se quedó pensativo e invitó a los demás compañeros a imaginar como podría realizarse tal acción). De pronto alguien dijo "con líneas", así que entre todos y todas las colocaron y enseguida se preguntó lo siguiente:

**P:** O, ¿me puedes decir porque le colocamos líneas a la respiración?

**O:** "Porque es la misma, porque respira profundo".

**P:** "¿Si, y para que usamos a la respiración?"

**O:** "La usamos para furia, para el desamor y wow también para la tristeza".

**P:** "¿Y eso como nos ayuda a sentirnos?"

**O:** "Mucho mejor y a regresar a la calma"

En el transcurso de la intervención, el alumnado expresaba constantemente como se sentía, que aprendía y para que le servía lo realizado. Algunos ejemplos son los siguientes:

**Alumno de 1er grado** "Lo que me gustó de la actividad fue el dibujo, dibujar nos hace expresar nuestras emociones" (extracto de bitácora de febrero de 2022).

**Alumna de 2do grado:** "Mira, hice mi pelotita", "Siéntela", "Te ayuda a sentirte mejor cuanto te sientes enojado", "Tiene todas las emociones" (extracto de bitácora de marzo de 2022).

A continuación, se presentan testimonios de la docente y las familias:

**Madre de familia:** "Aprendieron a identificar sus emociones, nombrarlas, saber que tiene el otro y estrategias para llegar a la calma" (comunicación personal en mayo de 2022).

**Subdirectora de la Zona Escolar:** "Considero que estas sesiones con este formato de juego y dinámicas ayudaron [a niñas y niños] a su motivación, autocontrol, curiosidad, contención de emociones y autorregulación" (comunicación personal, mayo de 2021).

**Supervisora de la Zona Escolar:** "Gracias por todo su trabajo y labor, gracias por acompañar a los niños y a las niñas cuando más lo necesitaban. Aprendieron sobre sus emociones y con el juego a regularlas" (comunicación personal en junio de 2022). Se aprecia que como las docentes mencionaron en las entrevistas iniciales, que las infancias confundían algunas emociones y al final de la intervención mencionan que además de identificarlas adquirieron estrategias para la gestión de sus emociones.

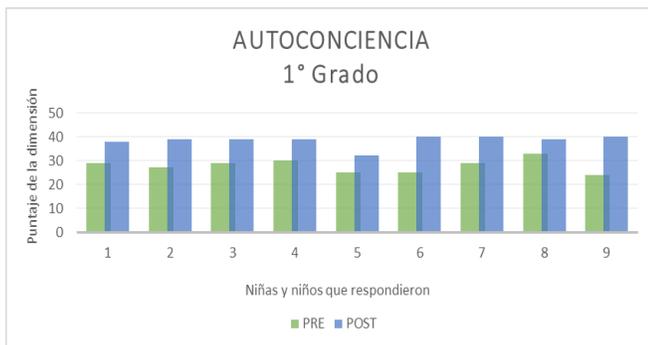
**Docente A (final):** "Fue un avance notable, los chicos ni siquiera detectaban el sentimiento de la alegría, la tristeza y sobre todo aborita con la situación de la pandemia ellos/ellas venían un poco vulnerables, aborita ellos/ellas ya identifican lo que les hace sentir su cuerpo, cómo es estar en calma y como se siente cada una de las emociones, como la tristeza, la alegría, el enojo y bueno también han aprendido a utilizar estrategias para la relajación y la calma" (extracto de entrevista julio, 2022).

**Resultados cuantitativos:** Para identificar si las diferencias entre la evaluación inicial y la final de autoconciencia

fueron estadísticamente significativas se aplicó la prueba estadística no paramétrica T de Wilcoxon a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 22. En la figura 2 y 3 se aprecia un incremento estadísticamente significativo con una significancia bilateral de .008 en ambos grupos y se denota que todos los niños y niñas que respondieron la escala obtuvieron puntajes mayores en el postest.

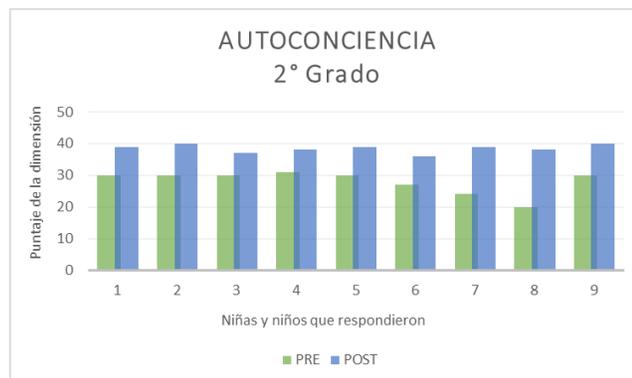
**Figura 2**

*Puntajes obtenidos por niñas y niños de 1er grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención*



**Figura 3**

*Puntajes obtenidos por niñas y niños de 2o grado en la dimensión de autoconciencia, medidos antes y después de la intervención*



En el cuestionario para las familias, también las respuestas de las personas adultas indican que se incrementaron todas las habilidades socioemocionales de sus hijas o hijos.

Gracias al diseño mixto convergente, se identificó relación total entre los resultados cualitativos y cuantitativos del objetivo general.

*Objetivo Dos: Incorporación de estrategias lúdicas de las docentes en su práctica profesional.*

Se observó un incremento gradual de su acercamiento y visión del juego, posteriormente comenzaron a participar en las dinámicas de juego dentro de las sesiones de intervención y finalmente, incorporaron estrategias lúdicas en sus clases.

Adaptaron algunas dinámicas de los juegos propuestos y después comenzaron a buscar más dinámicas divertidas para los grupos y para ellas. A continuación, se muestran algunas comunicaciones personales de las docentes:

**Docente B:** *"Lo que aprendí contigo del juego, me sirvió para la incorporación de dinámicas lúdicas a mi práctica"* (comunicación personal en junio, 2022).

**Docente A:** *"Principalmente aprendí actividades de juego en equipo, donde se ve la integración entre las y los alumnos sobre todo porque veo que les está ayudando a un avance académico tanto en lo individual como en lo grupal, al mismo tiempo que les guía a reconocer y regular sus emociones"* (extracto de entrevista en julio, 2022).

En la entrevista final, una docente explicó detalladamente como lleva a cabo las dinámicas incluyendo algunos de los juegos vistos durante la intervención:

**Docente B:** *"Aprendí y ahora implemento las siguientes dinámicas de juego:*

- 1. La papa caliente. El alumno se queda con la papa y le hacemos alguna pregunta de los temas vistos o una multiplicación.*
- 2. La lotería. La utilizo con las tablas de multiplicar.*
- 3. Memorama. Uso tarjetas con cantidades y la pareja con la tarjeta de como se escribe la cantidad, ejemplo 36, treinta y seis"* (extracto de entrevista en julio de 2022).

*Objetivo tres: Pautas para las familias, con el fin de promover habilidades socioemocionales en casa.*

En los talleres realizados con las familias o tutores (ver figura 4) se reportaron comentarios en el conocimiento de estrategias para colaborar en la promoción del autocuidado, autoconocimiento y convivencia para fomentar un clima emocionalmente sano en el hogar.

#### Figura 4

Taller: Prevención, identificación y actuación ante situaciones de ASI.



Nota: Fotografía de participantes en el taller que se llevó a cabo con toda la comunidad escolar

Algunos de los comentarios finales sobre los talleres fueron:

*“Excelente taller ya que nos están brindando excelentes conocimientos con respecto a este importante tema”, “Que sigan estas pláticas”, “Me da gusto que en la escuela se estén implementando estas actividades”* (comunicaciones personales de madres en junio de 2022).

En la evaluación final del taller “Cuidado de las emociones de madres, padres e hijos”, las familias mencionaron que agregarían juegos para tener una mejor convivencia con sus hijas/os o tutorados. Ante la pregunta sobre que aprendieron y que pondrán en práctica, mencionaron:

*“Prestar más atención al comportamiento de mi hija, “Que tengo que dedicar más tiempo y generar más confianza”, “Usar juegos para que me tenga más confianza y platicar con ella”, “No obligarlos a hacer cosas que no quieren hacer, creer en ellos/ellas”, “Estar alerta a cualquier cambio de actitud de mis hijos”* (comunicación por escrito en mayo de 2022). Otras apreciaciones sobre los talleres fueron:

**Madre de familia:** *“Sentí paz, sentí tranquilidad, me relajé, reflexioné sobre mi actuar, me olvidé de mi alrededor, me gustó la actividad, y aprendí como convivir mejor con mi hijo”* (comunicación personal en taller de 2021). Al término de las actividades, la mayoría reportaban sentirse relajadas, en confianza y solicitaban que las actividades se llevaran a cabo con más frecuencia.

Las docentes y el personal de dirección también observaron el incremento del apoyo familiar, resaltando la importancia de la colaboración escuela-hogar.

**Subdirectora escolar:** *“Yo veo ese crecimiento que hemos*

*tenido como colegiado gracias a la colaboración, como las familias han generado estos vínculos de confianza y han buscado estrategias para solicitar apoyo. Veo como ya empiezan a implementar acciones que generen bienestar y autocuidado, también los grupos ya mencionan categorías emocionales complejas, ya le dan un nombre, intención, identifican qué lo está causando y saben cómo generarse bienestar”* (comunicación personal en agosto de 2022).

**UDEEI:** *“Creo que cuando existe un trabajo colaborativo, en este caso viéndolo como escuela, tuvo mayor impacto porque nuestros alumnos y alumnas siempre tienen que estar al centro de nuestra educación, el trabajar con las familias les ayudó a implementar diversas estrategias que aporten o que sumen al perfil de egreso y sobre todo, que se puedan minimizar las barreras que emprenden cada uno de nuestros alumnos o alumnas apoyándonos en los tres contextos que es el familiar, el áulico y el escolar, además de que la convivencia entre las familias aumentó a través del juego”* (extracto de entrevista en julio de 2022).

#### DISCUSIÓN

El objetivo de la presente intervención fue incrementar la autoconciencia de las infancias a través de las premisas de la alfabetización emocional del programa RULER (Brackett & Rivers, 2014) mediante el juego, para lo cual se utilizaron como referentes teóricos: la educación socioemocional, el juego, la colaboración escuela-hogar e interprofesional y la aproximación apreciativa.

Los resultados del objetivo general y de los objetivos específicos evidenciaron que las premisas utilizadas fueron apropiadas al contexto pandémico y convergieron en el bienestar y la promoción de las habilidades sociales y emocionales de la niñez, familias, docentes y de la comunidad escolar en general.

Ante el confinamiento que disminuyó la comunicación entre docentes y familias, se corroboró que la *colaboración escuela-hogar favorece el aprendizaje y el desarrollo social y emocional en la niñez* (Jiménez, 2018).

El acercamiento entre psicóloga, docentes y familias enfocado en el juego favoreció el esparcimiento, el disfrute y el autocuidado de las personas adultas e infancias participantes, lo cual era tan necesario ante la incertidumbre y las preocupaciones por la pandemia.

Los resultados de la intervención coinciden con Lillemyr (2020), quien describe que el juego es una

herramienta para incrementar el aprendizaje y la creación de espacios de autocuidado y desarrollo de las habilidades sociales, además de sus múltiples beneficios a nivel psicológico, social y cultural, pues algunos juegos se aprovechan para favorecer la reflexión de las infancias sobre distintas áreas de su vida, promueven la motivación hacia el aprendizaje e inciden en su autoconocimiento y autoconciencia.

De acuerdo con los principios y prácticas señalados por Friend (2020), se demuestra que la colaboración interprofesional promueve la toma de decisiones compartida y por lo tanto, la responsabilidad y la participación conjunta de diferentes profesionales a lo largo de la intervención; de esta manera los resultados, son de la comunidad escolar. Las docentes inicialmente acompañaron a la psicóloga en las actividades de juego en el aula para favorecer las habilidades socioemocionales y el aprendizaje de la lectoescritura, y gradualmente, se hicieron cargo de guiarlas y después adaptarlas a su práctica docente, terminando por apropiarse de ellas para favorecer la motivación y el aprendizaje escolar.

## CONCLUSIONES

Se concluye que el programa RULER utilizado para la alfabetización emocional a través de actividades lúdicas, es un método efectivo y accesible que permite guiar y acompañar a la comunidad educativa para su bienestar emocional a través de una serie de pasos para lograr el autoconocimiento y la regulación emocional.

### *Limitaciones y sugerencias*

La evaluación de las habilidades socioemocionales de estudiantes mediante el SSIS-RS, permitió identificar inicialmente las fortalezas y áreas de oportunidad de las infancias desde su propia perspectiva y la de sus familias, y también sirvió para valorar la mejora después de la intervención; empero, no fue posible triangular la información con la escala para docentes, debido a la fuerte carga de trabajo que regularmente tienen. Ante tal limitación se recomienda que el personal docente sólo evalúe al alumnado que requieren mayor estimulación a sus habilidades socioemocionales.

Así mismo se propone trabajar a la par una intervención de alfabetización emocional para las personas adultas que están a cargo de la niñez.

Por último, se recomienda replicar el estudio con alumnado de otras edades y estratos socioeconómicos, buscar la colaboración de profesorado de educación física, crear ludotecas en las escuelas orientadas a la enseñanza de la alfabetización y la regulación emocional a través de métodos creativos, novedosos y motivadores para las comunidades escolares.

## REFERENCIAS

- Benenaula, J. X. & Bayas, J. C. (2021). La Educación Física en Confinamiento Covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 51-80.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming student's lives with social and emotional learning*. Yale Center for Emotional Intelligence. Ruler.
- Caraveo, A. J., & Martínez, V. N. (2019). Salud mental infantil: una prioridad a considerar. *Salud Pública de México*, 61(4), 514-523.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *The complete guide to social-emotional learning*. Navigate360. <https://info.navigate360.com/2021-complete-guide-to-social-emotional-learning>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Espinosa, J. (2023). *Alfabetización emocional a través del juego en alumnas y alumnos de primaria baja*. [Tesis de maestría, UNAM]. <http://132.248.9.195/ptd2023/febrero/0835743/Index.html>
- Etchebehere, G., De León, R. D., Silva, F., Fernández D. S., & Quintana S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35.
- Fonseca, M., I, Jiménez, M., E., Rivera, O., R. & Romero, P. (2022) SEHSE una adaptación del Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales a nivel primaria. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Friend, M. P. (2020). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. NJ: Pearson Education, Inc.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills*

- Improvement System (SSIS) Rating Scales. Minneapolis, MN: Pearson.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. Sage.
- Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración escuela-bogár en la educación básica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Taking play seriously. A challenge of learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Losada, M., L. (2015). *Adaptación del "Social skills improvement system-rating scales" al contexto español en la etapa de educación primaria* [Tesis Doctorado, UNED]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mllosada/LOSADA\\_VICENTE\\_M\\_Lidia\\_Tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mllosada/LOSADA_VICENTE_M_Lidia_Tesis.pdf)
- Martin, M. C., & Durán, S. M. (2018). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RELAdeEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(1), 85-96. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4904>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Pérez R. y Gómez I. (2021). Educando las emociones: investigación-acción sobre un programa de educación emocional para el alumnado de educación primaria. *Investigación en la Escuela*, 104, 13-28.
- Radiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA*. MAXQDA PRESS.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Consejo Técnico Escolar Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. SEP.
- Tonucci, F. (2020). *Saberes cotidianos. Explorar, jugar y aprender en casa*. (1ª ed). Ministerio de Educación Argentina.
- Varona, F. (2017). La intervención apreciativa: Una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación & Desarrollo*, 15(2), pp. 394-419.