

## **Proyecto de Intervención**

Karen Dayana Espinosa Álvarez, Sebastián Fernando Marín Hine Y

Stephany Ramírez Rozo

Facultad de Psicología, Universidad Ces

102226: Especialización en Neurodesarrollo y Aprendizaje

Asesora: Daniela Agudelo Soto

13 de diciembre de 2021

## Tabla de contenido

Proyecto de Intervención	1
Tabla de contenido	2
Planteamiento del Problema	4
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Marco teórico	12
Desarrollo Infantil de 6 A 12 Años	12
Desarrollo intelectual según Piaget	12
Desarrollo social según Vygotsky	15
Desarrollo emocional	15
Pirámide de desarrollo	17
Emoción y Desarrollo Infantil	21
Emociones y Sentimientos	21
La emoción en el desarrollo infantil	23
Inteligencia Emocional	25
El Juego	31
Juego En La Niñez	31
Tipos de Juego	32

	3
Propuesta de Intervención	35
Concepto	35
Aspectos Administrativos	39
Presupuesto	39
Cronograma	41
Consideraciones Éticas	41
Referencias	43
ANEXOS	51
Anexo 1.	51

## Planteamiento del Problema

El surgimiento de las emociones y su rol dentro del desarrollo de la humanidad han estado presentes como tema de estudio desde tiempos remotos, tal como lo afirma Castañeda y Peñacoba (2017). Durante las tres últimas décadas el nivel de interés por el mundo de las emociones y la capacidad de regularlas ha ido en aumento y, aunque un gran porcentaje de estos estudios se centraron en la población adulta, tal como lo afirman Gross (2014; 2010) y Frank et. al (2014), cada vez aparecen más trabajos que toman a la infancia como objeto de investigación.

El desarrollo de las habilidades emocionales en los niños es un proceso necesario y debe entenderse como obligatorio debido a que impacta en todos y cada uno de los aspectos de la vida.

(...) son diversas las investigaciones que reconocen las competencias sociales y emocionales como críticas para el éxito de los niños tanto en la escuela como en otros escenarios, así como también, en las diferentes fases de la vida hasta la adultez (Darling-Churchill y Lipman, 2016, p.1).

La regulación de las emociones también tiene una relación directa con la salud mental en niños (Cicchetti et al., 1995) así como con diversas formas de psicopatología (Campos et. al., 1994; Denham et. al., 2010; Gross, 2014; Kim-Spoon et. al., 2013; Thompson, 1994; Vingerhoets et al., 2008).

Por lo anterior, se hace referencia a la emergencia sanitaria ocurrida en el 2019, la cual ha traído consigo múltiples afectaciones a nivel de sociedad y de individuos. Los cambios han sido estructurales tanto en la dinámica laboral, económica y social, así como la educativa; Aral et al. (2021) afirma que el brote por COVID 19 ha tenido un impacto directo e indirecto sin precedentes sobre los niños y las escuelas, haciendo que estos desarrollen diferentes habilidades en ambientes limitados. La alteración de las

rutinas diarias provocadas por esta pandemia ha resaltado la importancia que tiene la socialización para la salud mental, de acuerdo con Szelenyi et al. (2021); la función adaptativa que tiene la socialización tanto en animales como en seres humanos, está intrínsecamente relacionada con el componente emocional y conductual del individuo, que en caso de verse alterados podrían desencadenar psicopatologías emergentes asociadas a la desregulación emocional (Beauchaine, y Cicchetti, 2019).

La sección del diario digital La Opinión de Murcia Pequeopi (2021) proyecta que algunos de los impactos esperados por esta nueva normalidad estén relacionados con la manera de interactuar, en la gestión emocional y en el desarrollo de nuevos miedos asociados al contagio.

La fobia social, temor a relacionarse, y la agorafobia, miedo a los lugares públicos, también pueden afectar a los niños. Estos problemas cuyo incremento se está detectando en los adultos, puede manifestarse mediante negaciones, llantos, enfados, rabietas o con comportamientos de bloqueo y paralización (Pequeopi, 2021, prr. 4).

La necesidad de plantear proyectos que tengan en cuenta a las emociones como un elemento necesario para el aprendizaje y el desarrollo de la vida en dignidad, tal como lo plantea Bueno (2019) se hace entonces imprescindible ya no solo como material teórico, sino para el diseño de herramientas que apunten a la alfabetización emocional y la regulación de las mismas.

En un primer trabajo Muchiut (2018) cuestiona la falta de educación emocional en los salones de primera infancia y relaciona la emergencia de comportamientos disruptivos en contextos educativos con la poca capacidad de inhibición y/o autorregulación que presentan los niños durante este periodo inicial de la escolaridad. Para ello se realizó un estudio cuantitativo, transversal, descriptivo-correlacional en la

ciudad de Resistencia (Argentina) que contó con la participación de 6 jardines infantiles a los que se les aplicó la Escala de comportamiento Preescolar y jardín infantil y el Cuestionario de Emociones. Los resultados muestran una estrecha relación entre conducta y emoción, siendo la función inhibitoria decisiva para la regulación emocional, concluyendo así que el desarrollo de las funciones ejecutivas durante la etapa de 4-5 años está en proceso de desarrollo y maduración por lo que el rol de los padres, docentes y demás agentes del contexto cercano de los niños a través del andamiaje, debe favorecer el avance de una emocionalidad asertiva, específicamente la capacidad de inhibición (Muchiut, 2018).

Un segundo trabajo que conecta la idea del rol de los padres, y especialmente el de los profesores con la aparición de la regulación emocional a través del andamiaje es el de Flórez (2011), en el que propone tres estrategias críticas para dicho fin: El modelado, pistas y señales y gradualmente ir retirando el acompañamiento del adulto. Para Flórez (2011) el acompañamiento en la autorregulación emocional de los niños requiere que la persona a cargo, en este caso el profesor, tenga una fuerte regulación de sí mismo para que de esta manera el niño lo tome como referencia. La regulación se da tanto en el pensamiento, sentimientos, comportamiento y emociones. En el ámbito escolar, los profesores juegan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades de autorregulación.

Como ejemplo de lo mencionado anteriormente, se presenta el trabajo realizado por Ángeles (2016) en el que se plantea un programa de regulación emocional para niños de 4 años haciendo uso de actividades que involucran el movimiento. Utilizando una lista de cotejo, la autora diagnosticó a un grupo de 11 niños de 4 años utilizando 8 categorías: a) reconoce sus emociones b) manifiesta sus emociones a través de las acciones c) se valora a sí mismo d) usa palabras de cortesía e) pide integrarse al juego

de otros compañeros f) habilidades socioemocionales g) colabora con un ambiente en armonía h) colabora con el bienestar del aula. El resultado general del diagnóstico arrojó la necesidad de fortalecer el desarrollo emocional y la identificación de cada una de las emociones utilizando el cuerpo como medio de expresión (Ángeles, 2016).

El trabajo realizado por Rosas (2018) aporta una perspectiva adicional a la necesidad de promover intervenciones que disminuyan posibles afectaciones en el ámbito emocional, social y relacional de los niños, en este caso, los niños de 5 a 8 años que viven o han vivido en condiciones de vulnerabilidad, factores de riesgo en su entorno o situaciones de emergencia. Las herramientas propuestas por la autora dentro del proyecto fueron de carácter lúdico con el objetivo de fortalecer procesos de regulación emocional, generar redes de apoyo y la base segura para que de esta manera disminuyeran las posibles consecuencias a corto y largo plazo del desarrollo. Los aportes de Rosas (2018) son pertinentes para el presente proyecto, debido a que como consecuencia de la pandemia por COVID-19, tal como se mencionó anteriormente, la condición de vulnerabilidad tanto de niños como de adultos se han visto afectadas por el aislamiento y la falta de socialización, el aumento creciente de consultas relacionadas con salud mental, una actitud de prevención ante un entorno amenazante y la falta de herramientas tanto de padres, acompañantes y profesores para regular sus propias emociones y por consiguiente las de sus hijos y/o estudiantes.

Es importante tener en cuenta diferentes estrategias que contribuyan y favorezcan el aprendizaje de dichas habilidades, Tonucci (2019), pedagogo italiano, menciona que el juego es una de las experiencias más importantes en la vida de los niños y que a través de este se conocen nuevos amigos, se descubren límites, habilidades, se aprende a afrontar obstáculos creando estrategias útiles para superarlos, se aprende a trabajar junto a los demás y se aprenden a respetar las reglas. Mostrando

este no sólo como un aporte fundamental, sino también como una gran propuesta para abordar esta temática con los infantes.

Por su parte Blumberg et al. (2013), mencionan que el dominio del juego aumenta las habilidades de los jugadores, lo que les permite mostrar lo que han aprendido en otros espacios. Así mismo resaltan que los juegos reglados promueven la concentración, lo que fomenta un estado de goce que ocurre cuando los jugadores están completamente fascinados en una actividad, estos juegos ofrecen oportunidades para reforzar el contenido académico dentro de un contexto significativo, participativo y atractivo. Teniendo en cuenta el aporte realizado por Blumberg et al. (2013) es de resaltar que cuando los juegos que se han ejecutado durante años, se analizan teniendo en cuenta la efectividad en el desarrollo de habilidades que deseamos que los niños adquieran, las razones de su tradición y durabilidad quedan claras.

Habgood y Ainsworth (2011) utilizaron la integración intrínseca para diseñar un juego de computadora *Zombie División* con la intención de que niños de siete a 11 años fortalecieran sus habilidades en la operación matemática de la división. En la categoría de integración intrínseca, los niños tenían que solucionar divisiones (ej., dividir un zombie en 2 con un golpe de espada o en seis con un puño para avanzar en el juego). En la calidad extrínseca, los problemas de división eran formularios precisos que no estaban integrados en el juego y debían completarse para avanzar de nivel. Cuando realizaron una prueba con todos, se observó que los niños que jugaron en categoría de integración intrínseca aprendieron más usando *Zombie División* que los niños en calidad extrínseca, lo que permite concluir que este tipo de actividades lúdicas favorecen el aprendizaje de habilidades, de acuerdo a las necesidades, parámetros y objetivos que se tengan trazadas.

Otro ejemplo de la funcionalidad de este tipo de estrategias son Hassinger-Das et al. (2016) quienes desarrollaron un juego reglado para enseñar nuevas palabras de vocabulario a los lectores, este estudio muestra cómo las actividades lúdicas generan un impacto positivo y un aprendizaje significativo en los infantes. La propuesta consistió en escuchar nuevas palabras durante la lectura de un libro, y luego los niños en la categoría de intervención, participaron en un juego tipo Serpientes y Escaleras (al girar una ruleta, obtenían las pautas para moverse a través de un tablero que les exigía mencionar las palabras del vocabulario escuchado anteriormente, para responder algunas preguntas cuando aterrizaban en un cuadrado con una palabra impresa en él). En la calidad de control, los niños jugaron el mismo juego sin palabras impresas en los cuadrados. Estos niños también participaron en la verificación de vocabulario, pero la observación se llevó a cabo fuera del contexto del juego, encontrando que los dos grupos mencionaron el mismo número de palabras, pero los niños que jugaron la versión tipo serpientes mostraron un mayor conocimiento al escuchar y verbalizar las palabras que los niños en calidad de control.

El juego es uno de los pilares fundamentales para la niñez, tanto es así que la Academia Americana de Pediatría [AAP] publicó recientemente un documento titulado *The power of play* (El poder del juego) en el que aseveran que todos los pediatras deben recomendar a padres y maestros que permitan y estimulen el juego en los niños, tanto en las familias y hogares como en las escuelas debido a que este es un elemento poderoso para su formación, puesto que favorece las habilidades cognitivas, socio-emocionales, de lenguaje y de autorregulación. Además, el juego ayuda a establecer vínculos seguros, estables y afectuosos con maestros, padres y cuidadores, que son necesarios para lograr un desarrollo apropiado.

Se puede concluir que el creciente interés por comprender el desarrollo emocional del ser humano ha traído consigo una inquietud cada vez mayor alrededor de la creación de herramientas, actividades y juegos que permitan acompañar a los niños en dicho proceso, a medida que avanzan en su crecimiento y maduración cerebral. La propuesta de intervención a desarrollar se nutre del componente lúdico tan importante en la infancia, así como el fortalecimiento y la promoción de la función inhibitoria que permita un adecuado proceso de regulación emocional. Acevedo (2014) menciona que “es importante promover espacios donde los estudiantes generen sensaciones de calma y en donde desarrollen una conexión emocional fuerte ya sea con el material o con los maestros” (p.67) por lo que el diseño de un juego reglado que fomente las habilidades emocionales de niños entre 6 y 12 años se plantea desde la mirada de la inteligencia emocional teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Elaborar un juego reglado para niños entre 6 y 12 años, que fortalezca las habilidades emocionales a través de la interacción grupal y la mediación de un adulto.

### **Objetivos Específicos**

- Definir las necesidades emocionales de los niños entre 6 y 12 años de acuerdo a su desarrollo.
- Establecer las habilidades emocionales que se fortalecen dentro del juego.
- Diseñar las actividades que componen el juego reglado.

## **Marco teórico**

### **Desarrollo Infantil de 6 A 12 Años**

El desarrollo infantil se puede abordar desde diferentes corrientes y autores, a continuación, se expondrán algunos de los postulados teóricos más significativos:

#### ***Desarrollo intelectual según Piaget***

Cabezuelo y Frontela (2012), citan la teoría de Piaget, ya que es importante tener en cuenta que a medida que se desarrollen los esquemas cognitivos del bebé, el sujeto se encontrará en un proceso de entendimiento y adaptación, inicia con comportamientos reflejos y a medida que avance el tiempo serán más complejas.

Piaget era biólogo, por lo que tenía presente que no habría una germinación intelectual a menos que se hiciera un aporte de nutrientes inicial, con esto se garantiza el desarrollo psicológico y emocional del individuo.

Un factor determinante en el desarrollo del individuo, son las relaciones que se manifiestan en su ámbito familiar, estas serán la base esencial del progreso, afectarán la educación y características del niño desde sus primeros años de vida hasta que su carácter esté plenamente formado, el equilibrio en las relaciones, también determinará cómo se genera el desarrollo.

La teoría de Piaget está basada en una estructura de organización y adaptación, donde se distinguen tres periodos, en los cuales se prepara y ejecuta una habilidad o tarea, es decir, es necesario hacer un acondicionamiento antes de poder adquirir una función notable.

Dentro de los tres periodos evolutivos en el desarrollo, tenemos: primero el periodo de la inteligencia sensorio-motora, este comprende desde el nacimiento hasta los 2 años de edad, en esta se da lugar la exploración sensorial, lo que abre paso al desarrollo motor y de los sentidos, empieza a identificar el mundo exterior; después el periodo de preparación y de organización de las operaciones concretas, que abarca desde los 2 hasta los 12 años, donde empieza a representar por medio de símbolos y del lenguaje, lo que ve a su alrededor, asimismo adquiere estructuras organizacionales y de clasificación, que acompañadas de la interacción permiten asimilar otras posiciones así como entender operaciones concretas; finalmente el periodo de las operaciones formales, que comprende la adolescencia, desde los 12 hasta los 15 o 16 años, donde se establecen relaciones profundas con el medio y con esto se va desligando el individuo de la familia.

Cabezuelo y Frontela (2012), establecen que en la etapa de desarrollo de 6 a 12 años, manejar parámetros normales de las adquisiciones psicomotoras y sociales es muy complicado, ya que el entorno familiar que los rodea será la clave fundamental de la cultura y los valores que los individuos adaptaran para el futuro. Por otro lado, el acompañamiento en el aprendizaje es un eje fundamental que permitirá que se dé el desarrollo de nuevas habilidades.

A los seis años el infante se caracteriza por hablar mucho, quiere estar en constante movimiento y empieza a querer imponer su voluntad, dado que muestra sus primeros signos de autonomía, el uso de lápices será elemental, ya que a esta edad (de 6 a 12 años) a los niños les gusta escribir, dibujar y colorear, se observa un aprendizaje rápido; en esta época siguen siendo dependientes de sus padres, por lo que se debe seguir apoyando, otorgando seguridad y protección ante cualquier ocasión o temor que se manifieste.

A los siete años el niño gana más autonomía, deja de depender tanto de los padres, mientras crea relaciones importantes con otras personas de su entorno, tales como la maestra y los compañeros. Sigue manejando un rango alto de actividad en el desarrollo de las actividades, sin embargo, también posee periodos de tranquilidad, en donde prefiere juegos en grupo. Sigue desarrollando miedos, especialmente a la crítica, dado que le encanta recibir felicitaciones, lo llena de intranquilidad un manejo diferente de las situaciones.

En el siguiente año, cuando alcanzan los ocho años, fortalecen la autonomía, para escoger entre el avance físico e intelectual, de modo que algunos desarrollan mayor habilidad para los deportes mientras otros encuentran gusto por llenarse de conocimiento; disminuyen la dependencia hacia el maestro y los padres, en tanto enriquecen sus habilidades sociales. Van modelando su personalidad a medida de las vivencias, permanece la inestabilidad emocional ante el aumento de errores, los niños buscan que se les acepte, aunque hayan obrado de forma errónea.

Entre los nueve y diez años de edad, su nivel de autonomía ha incrementado sustancialmente, se siente motivado y con ganas de aprender, en esta etapa de su vida se le pueden empezar a delegar tareas, es importante resaltar que la disciplina será aceptada por los niños siempre y cuando sea razonada de manera adecuada con el fin de que ellos entiendan y asimilen la situación.

La transición que se genera alrededor de los once y doce años de edad es un cambio grande, ya que está finalizando la niñez y es tiempo de prepararse para la adolescencia, por los cambios hormonales se pueden dar variaciones en su comportamiento, critican a los padres, forman conflicto porque se creen autosuficientes queriendo tomar sus propias decisiones. Dado el cambio intelectual y físico que se tiene,

es importante que los padres permanezcan atentos, brindando apoyo, protegiendo y controlando.

### ***Desarrollo social según Vygotsky***

Vielma y Salas (2000) mencionan en este apartado que el desarrollo está directamente relacionado con el aspecto sociocultural del individuo según Vygotsky.

Se parte del principio de proximidad, en donde el entorno va a ser esencial para el crecimiento y desarrollo del niño, en el inicio de la vida siempre el individuo es asistido por adultos, que se encargarán de generar un primer acercamiento hacia el conocimiento intelectual. Por esto es que los adultos con sus indicaciones permiten el desarrollo cognitivo del niño, es decir parte de lo que ve en su entorno, para poder interiorizarlos y así comprenda que hay actividades que se pueden desarrollar por sí mismos y no todas son dependientes de los demás.

El desarrollo se produce a través de las interacciones que se establecen de forma colectiva con otros individuos, es decir, el entorno y la sociedad que rodeen al niño, serán los que influyan significativamente en la educación intelectual y cultural.

### ***Desarrollo emocional***

Gallardo (2006) habla del desarrollo emocional, donde una forma de recibir y asimilar información radica en las sensaciones que un individuo experimenta, sin importar si es agradable o desagradable, esta genera un conocimiento, que fue brindado por medio de sus experiencias.

Por otro lado, la generación de estos estímulos creados por una persona, para desencadenar la reacción del niño, producirá una alteración en ambas partes; de modo que a partir del entorno externo el niño inicia la concepción de un pensamiento, ya sea

relacionado con el comportamiento o a un aspecto fundamental, como entender que está bien y mal, según lo asimilado.

En el primer año de vida del niño inicia su aprendizaje a partir de la observación y el reflejo de los comportamientos de los que son más cercanos a él. Aunque desde que son bebés ya experimentan emociones de felicidad, tristeza y enojo, el desarrollo de estas se va identificando de una manera diferente a medida que pasa el tiempo.

Inicialmente con las acciones más sencillas, ya sea tener al bebé en brazos o saber que tiene hambre, son actividades que generan un cambio drástico en las emociones del niño; mientras que a medida que va creciendo al observar las expresiones de otros individuos puede escoger el modo de interpretar y reaccionar ante esto, razón por la cual es esencial hacer que los niños a medida que crecen sean incitados a pensar.

Es importante contribuir al desarrollo emocional e intelectual de los niños a lo largo de su formación, ya que el desarrollo de ambos aspectos es elemental para la educación de un niño. Los entornos del individuo son fundamentales para que se desarrolle, desde su familia, su ambiente educativo, todas sus relaciones son fundamentales para que el niño adquiera una conducta propia, por eso es esencial que se dé ejemplo en casa, para que de este modo los niños repliquen el conocimiento y todo surja de una mejor manera. La construcción del carácter del niño se verá gravemente influenciado por su crianza y todas las variables que lo rodeen.

Entre los seis y siete años, para los niños es elemental el apoyo y respaldo de sus padres, por lo cual identifican más de una emoción al mismo tiempo, pero siempre se da una en consecuencia de la otra. Mientras que a medida que van creciendo, el rol de consuelo que buscan fácilmente lo asocian a sus amigos.

### ***Pirámide de desarrollo***

Lázaro y Bezuerro (2009) proponen el desarrollo de manera dinámica en la cual confluyen diferentes procesos, postulando una pirámide en la cual las capacidades del ser humano se disponen de manera estratificada en donde son dependientes una de la otra.

La pirámide presenta 4 fases, 10 niveles y 2 ejes transversales (de la emoción a las habilidades sociales y de la interacción al símbolo); como base presenta el sistema nervioso central, seguido de sistemas sensoriales, desarrollo sensoriomotor, desarrollo perceptivo-motor, desarrollo de procesos superiores, en la punta se encuentra la conducta adaptativa, respectivamente corresponde a las etapas de edad de 1 año, 1 a 3 años, 3 a 6 años, 6 a 12 años.

En el caso específico del desarrollo de los 6 a 12 años se encuentra en la cuarta fase de la pirámide, siendo el desarrollo de los procesos superiores, que contiene el octavo nivel donde está la motricidad fina y capacidad de inhibición motriz, en el noveno nivel está el aprendizaje académico y la autonomía personal, posterior, en el décimo nivel y como último eslabón de la pirámide se encuentra la conducta adaptativa.

Luego de exponer algunas de las teorías del desarrollo, se enunciará en la siguiente tabla y de manera breve el desarrollo típico esperado para los niños de 6 a 12 años en sus diferentes áreas de desempeño, según lo descrito por Mulligan (2006):

**Tabla 1.**

Desarrollo típico de los 6 a los 12 años

Habilidades	Descripción
Juego	Disfrutan del juego reglado, así mismo interés por actividades deportivas, culturales y comunitarias

	disfrutando la interacción social y dándole gran relevancia en el desarrollo de la autopercepción; comprenden el termino cooperar y competir, disfrutan alcanzar objetivos comunes.
Cognitivas	Inicia pensamiento abstracto, razonamiento lógico, comprende consecuencia de acciones, la lecto-escritura y matemática cumplen un papel importante.
Cuidado personal	Participa en la selección de su ropa, en esta etapa hay mayor interés por la estética y su aspecto, inicia a ducharse solo.
Motoras gruesas	Presenta mayor resistencia física, corre más rápido, participa en deportes de competencia, desarrolla interés y habilidades específicas en ciertas áreas, se preocupa por su estado físico.
Motoras finas	Escribe, construye modelos, realiza dibujos más complejos, usa cubiertos de manera independiente, realiza tareas de higiene complejas como uso de cortaúñas, tijeras, peinarse; puede desarrollar habilidades específicas.
Psicosocial y emocional	Mayor interés en relaciones sociales dedicando mayor tiempo a sus pares que a la familia, roles de género más marcados, inician desarrollo de funciones ejecutivas como inhibición, autocontrol y reconocen figuras de autoridad.

Nota: Adaptado de Terapia Ocupacional en pediatría, proceso de evaluación.

Mulligan (2006)

## Neurodesarrollo de los 6 a los 12 años

Hacia los 5 años de edad el cerebro alcanza el 90% de su tamaño adulto, se potencia el desarrollo de la corteza prefrontal y una de las características más importantes es la maduración de las funciones ejecutivas. (Lozano y Ostrosky, 2011)

La corteza prefrontal ocupa casi el 30% de la corteza total, su desarrollo finaliza aproximadamente a los 20 años, funciona como área de asociación y está dividida en 3 regiones: dorsolateral, medial y orbitofrontal; hacia los 7 años existe un tiempo de meseta en las conexiones sinápticas manteniendo una densidad promedio en la corteza frontal de 1.4, mayor que la del adulto, la cual se mantiene hasta los 11-12 años en donde además el proceso de mielinización es muy intenso (Ostrosky y Flores, 2012).

Así mismo en la infancia el volumen de sustancia gris aumenta y alcanza su máximo nivel entre los 11 y 12 años, en este período la poda neuronal es importante y persiste de los 5 a los 16 años, pues favorece la adecuada conexión neuronal (Lozano y Ostrosky, 2011).

Tirapu et al. (2013) definen las funciones ejecutivas como un grupo de habilidades que están relacionadas con las conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos.

Lozano y Ostrosky (2011) describen las funciones ejecutivas de la siguiente manera:

- Establecimiento de metas y planeación:

Entre los 4 y los 8 años mejoran las habilidades de secuenciación y planeación, de los 6 a los 10 años se consolidan componentes ejecutivos como memoria operativa, control motor, atención sostenida, control de impulsos y resolución de problemas (Carrillo y Quintero, 2000)

Por otro lado, según Bausela (2014), los elementos claves que incluyen las funciones ejecutivas son: (i) anticipación y desarrollo de la atención, (ii) control de impulsos y autorregulación, (iii) flexibilidad mental y utilización de la realimentación, (iv) planificación y organización, (v) selección de forma efectiva de estrategias para

resolver problemas y (vi) monitorización. Estos se encargan fundamentalmente de generarles un proceso en el cual adquieran diversas habilidades y aptitudes, basándose en la parte cognitiva y emocional, la estrecha relación entre estos dos ámbitos, es lo que permite que se dé la iniciación de su razonamiento conceptual y a su vez genere la autorregulación de los individuos.

Según el manuscrito de Ustárroz et al. (2012) para el desarrollo del ser humano son muy importantes las funciones ejecutivas, ya que sirven para que los individuos se adapten a los diferentes entornos de la vida cotidiana, partiendo de la anatomía del cuerpo para ver el papel desempeñado por la corteza prefrontal, que es la región cerebral donde se integran las funciones ejecutivas, gracias a la información que genera y que recibe de los sistemas motores y sensoriales. Es necesario resaltar que el buen funcionamiento de estas funciones no siempre está asociado a que existan problemas con la corteza prefrontal. Así mismo, se establece que estas funciones: permiten la formulación de planes y la acción prospectiva; generan un mecanismo de defensa que hace que los individuos se desenvuelvan mejor en situaciones complejas, permitiendo la adaptación del mismo en diversos entornos, con esto ayudan a optimizar la resolución de problemas de forma eficiente y armoniosa.

Según lo mencionado por Carrillo et al. (2020) alrededor de la etapa de los 6 a 10 años, es que se generan habilidades cognitivas que permiten que posteriormente los individuos puedan dar solución a sus problemas, así como autorregular sus impulsos, todo esto gracias a la atención sostenida, el control motor, la memoria operativa, entre otros componentes ejecutivos. Por otro lado, entre los 8 y 12 años, debido a la madurez de su corteza frontal, el control inhibitorio presenta diferencias significativas en el individuo. En esencia el desarrollo de las funciones ejecutivas, se distribuye por etapas de la siguiente manera: una primera etapa se da entre los 6 y 8 años de edad,

aprendiendo la habilidad de reconocer los riesgos; después surge en un lapso de los 9 a 11 años de edad, con la memoria de trabajo viso-espacial, control motriz e inhibitorio; finalmente entre los 12 y 15 años de edad se aprenden habilidades de: planeación, flexibilidad, secuenciación, planeación visoespacial, procesamiento riesgo-beneficio y memoria de trabajo verbal.

### **Emoción y Desarrollo Infantil**

El relativo nuevo interés científico en torno al desarrollo emocional del ser humano ha traído consigo la tendencia por querer explicar el origen y la función de estas representaciones físicas de los sentimientos (emociones), como las definiría Damasio (2019a). Durante las últimas décadas, ese interés heredado de la filosofía en la que la mente estaba separada del ser físico y a su vez, estaba dividida en tres grandes dominios: razón, apetito y espíritu (cognición, motivación y emoción) tal como lo afirma Casado y Colomo (2006) con respecto al planteamiento de Platón y Aristóteles, ha cobrado un entusiasmo sin precedentes ya no solo por querer resolver el gran misterio de las emociones desde una mirada neurobiológica, sino por otorgarle a la mente un origen biológico y localizable (Goleman, 2019; Llinás, 2003; Damasio, 2019b, Bueno, 2019; Dehaene, 2019).

### ***Emociones y Sentimientos***

Las emociones han permanecido con nosotros desde tiempos ancestrales como un rasgo evolutivo necesario para la supervivencia y que, de acuerdo con Bueno (2019), nos permiten responder rápidamente ante posibles amenazas, restringiendo la reflexividad (rasgo cognitivo). La respuesta de las emociones se produce de forma preconsciente; Llinás (2017) las formula como PAF o Patrones de Acción Fijos, es

decir, una serie de respuestas estereotipadas ante un estímulo primario que fácilmente pueden identificarse como comunes para todos los seres humanos.

Los PAF relacionados con la emoción son pre motores, sirven de plataforma para impulsar o frenar nuestras acciones y dependen de la influencia de un Estímulo Emocionalmente Competente (EEC) para su ejecución (Damasio, 2019<sup>a</sup>; Llinás, 2017). Los patrones generados por la emoción se manifiestan a simple vista desde cambios en la voz, la conducta y el rostro, hasta modificaciones a nivel hormonal que, aunque más complejas de medir, hacen parte del mundo físico del cuerpo, “el teatro corporal” (Damasio, 2019a, Damasio, 2019b). El psicólogo estadounidense Paul Ekman (1992) identificó un set de 6 emociones básicas universales utilizando las expresiones faciales como factor común. En su investigación, Ekman (1992) comprobó que los gestos del rostro al evocar felicidad, furia, tristeza, desagrado y sorpresa fueron fácilmente reconocidos por más de una docena de culturas de oriente y occidente, motivo por el cual se consideran innatas en el ser humano.

Antecediendo a las emociones aparecen los sentimientos. De acuerdo con Damasio (2019a) si las emociones se dan en el teatro del cuerpo, los sentimientos suceden en el teatro de la mente; son una expresión mental de todos los demás niveles de regulación homeostática generados por las emociones. Los sentimientos se plantean entonces como la racionalización de una respuesta ante un EEC que resulta de la emoción.

Diferenciar entre emoción y sentimiento nos permite tener una perspectiva biológica de este proceso regulatorio que, ya no se contempla como un producto que surge exclusivamente por fuera de los individuos (social) como afirmaba Hochschild (1979) y Goffman (1959), sino que hacen parte de nuestra historia evolutiva, genética, necesaria para sobrevivir. La obra de Damasio no desconoce las emociones sociales, de

hecho, su definición ha ido cambiando en el tiempo y se consideran recientes, evolutivamente hablando, sin que necesariamente el espacio social sea el único entorno del que las emociones emanan (García, 2019).

### ***La emoción en el desarrollo infantil***

Como procesos que nos ayudan a la regulación homeostática de nuestra fisiología, las emociones juegan un papel fundamental para nosotros como humanos y para otras especies animales que las utilizan con el fin de aprender y sobrevivir (Llinás, 2017). Desde que nacemos contamos con un set de emociones que se van desarrollando a través de la experiencia con el entorno y nuestro mundo mental, son una construcción que gira en torno al surgimiento del “yo” o sujeto sentiente, tal como afirma Bericat (2012), y su concepción como punto de referencia en el ambiente en el que se desenvuelve. Esta relación estrecha entre el yo y el ambiente es entonces un suceso revelador que en palabras de Denzin (2009), sumerge a la persona y a quienes interactúan con ella en una realidad nueva y transformada.

La construcción de esta nueva realidad desde la perspectiva ontogenética puede enmarcarse dentro de la mirada de los dos grandes psicólogos clásicos sobre el desarrollo infantil, Vygotsky y Piaget. Para Vygotsky (2013) la inteligencia (pensamiento) es el resultado de una construcción social mediada por las interacciones entre el sujeto y el entorno, sin embargo y aunque no profundizó demasiado en el rasgo afectivo en el proceso de desarrollo, si vinculó hasta cierto punto lo cognitivo y lo afectivo sin llegar a unificarlos como una función íntegra.

De acuerdo con Da Silva y Calvo (2014) el desarrollo afectivo, en la teoría Vygotskiana, inicia con el nacimiento, en el momento en que el individuo es insertado dentro de un contexto social del que depende la satisfacción de sus necesidades enfocadas, al menos en principio, a la supervivencia. El periodo postnatal es la fase en

la que la personalidad del recién nacido comienza a formarse, presentando desde ese momento actitudes emocionales que para nada están ligadas con la conciencia ni la intelectualidad “La existencia de estados emocionales agradables o desagradables se manifiesta ya en los primeros días de vida del niño, en la expresión de su rostro, la entonación de sus gritos, etc.” (Vigotski, 2013, pp. 281-282).

A medida que el niño crece e interactúa con las personas de su entorno, este comienza a darle mayor significado a los estímulos que llegan a él (percepciones) respondiendo con gestos, movimientos (lenguaje simbólico) que le permitirá denominar y calificar sus expresiones con emociones específicas.

(...) es posible comprender que la percepción y la afectividad en las necesidades infantiles durante el primer año de vida pasan por transformaciones conforme el niño empieza a apropiarse del mundo que lo cerca, por intermedio de los otros, quienes dan significado a sus expresiones y acciones. El lenguaje simbólico, por lo tanto, permite que los objetos, personas, sensaciones, entre otros elementos de la realidad objetiva, empiecen a ganar significado, en la medida en que se relaciona y se apropia del mundo social a su alrededor (Da Silva y Calvo, 2014, p. 18).

Por otro lado, el epistemólogo suizo Jean Piaget, distanciado de Vygotsky en lo referente a la influencia del entorno para el desarrollo intelectual del ser humano, vincula la inteligencia con la afectividad en una dupla inseparable (Valle, 1998). Para Piaget el desarrollo del individuo poco tenía que ver con la interacción social, por el contrario, la maduración biológica del organismo era la única responsable del crecimiento de este. En lo referente al afecto Piaget (1981) afirma:

El término afectividad incluye los propiamente llamados sentimientos, así como impulsos y tendencias, incluyendo tendencias superiores. Algunos autores

distinguen entre factores afectivos como emociones o sentimientos y factores conativos tales como los impulsos. Nosotros no lo haremos, porque la diferencia entre afectivo y conativo aparece solo como un problema de categoría. Esto se puede ilustrar con la definición de Pierre Janet sobre los sentimientos, estos son definidos como los reguladores de la fuerza que tiene a su disposición el individuo. (Piaget, 1981, p. 86)

Estas dos aproximaciones al mundo emocional permiten corroborar las ideas más recientes en torno al surgimiento emocional planteado por Damasio (2019<sup>a</sup>) desde lo biológico, pero también, a las propiedades transformadoras que tiene el entorno en la formación de la psiquis del ser humano. Tanto Vygotsky como Piaget plantean, a su manera, la relevancia que tienen las emociones en el surgimiento del pensamiento, vinculando la cognición con la emoción; Mora (2013) sintetiza aún más este concepto afirmando que sin emoción no hay aprendizaje “Cognición-emoción es un binomio indisoluble que nos lleva a afirmar que no hay razón sin emoción. Binomio cardinal para entender la esencia de lo que es aprender y enseñar” (Mora, 2013, p.23).

### ***Inteligencia Emocional***

La primera mención del término inteligencia emocional es propuesta por Salovey y Mayer (1990) en el artículo *Imagination, cognition and personality* definiéndola como

Un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear nuestros propios sentimientos y emociones, así como los de los demás a través de la identificación de estos con el propósito de utilizar dicha información para guiar nuestro pensamiento y acciones (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990) las emociones se presentan como respuestas organizadas que actúan transversalmente a través de muchos subsistemas

psicológicos incluyendo los sistemas cognitivos, fisiológicos, motivacionales y experienciales, siendo funciones adaptativas y con potencial de llevar al individuo a una transformación de la interacción personal y social. Gardner (2011) definió ocho tipos de inteligencias contraponiéndose a la perspectiva monolítica de la cognición, respaldada entre otros por Piaget (2018); a esta propuesta controversial la denominó *La teoría de las inteligencias múltiples* en la que se encuentra la inteligencia intrapersonal e interpersonal que son los pilares fundamentales para el desarrollo posterior del concepto de inteligencia emocional de Daniel Goleman.

La inteligencia emocional es la capacidad de poder percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, teniendo la habilidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, así como también comprender emociones y poder regularlas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual; es la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Mayer, 1997; Goleman, 2019). Al tratarse de una inteligencia bajo la visión propuesta por Gardner (2011), la inteligencia emocional es educable, moldeable y aprehensible en forma de habilidades que pueden dominarse con mayor o menor pericia (Goleman, 2019).

Bisquerra (2003) propone el término competencia emocional y lo define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 23). Dentro de su propuesta, Bisquerra (2003) propone 5 dimensiones o competencias tal como se muestra en la tabla 2. Estas competencias emocionales son las categorías elegidas para el diseño de intervención de este proyecto.

**Tabla 2.**

Competencias emocionales según Bisquerra

---

**1. Conciencia emocional**

---

---

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

---

**1.1. Toma de conciencia de las propias emociones:** capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

---

**1.2. Dar nombre a las propias emociones:** Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones

---

**1.3. Comprensión de las emociones de los demás:** capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

---

## **2. Regulación emocional**

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

---

**2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

---

**2.2. Expresión emocional:** capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

---

---

**2.3. Capacidad para la regulación emocional:** los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estas dos emociones negativas (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

---

**2.4. Habilidades de afrontamiento:** Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales

---

**2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas:** capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

---

### **3. Autonomía personal (autogestión)**

Dentro de la autonomía personal se incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

---

**3.1. Autoestima:** tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

---

**3.2. Automotivación:** capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

---

**3.3. Actitud positiva:** capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

---

**3.4. Responsabilidad:** intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

---

---

**3.5. Análisis crítico de normas sociales:** capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

---

**3.6. Buscar ayuda y recursos:** capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

---

**3.7. Auto-eficacia emocional:** que el individuo se sienta como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

---

#### **4. Inteligencia interpersonal**

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

---

**4.1. Dominar las habilidades sociales básicas:** escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.

---

**4.2. Respeto por los demás:** intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

---

**4.3. Comunicación receptiva:** capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

---

**4.4. Comunicación expresiva:** capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

---

**4.5. Compartir emociones:** conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad

---

---

madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

---

**4.6. Comportamiento prosocial y cooperación:** capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

---

**4.7. Asertividad:** mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

---

## **5. Habilidades de vida y bienestar**

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

---

**5.1. Identificación de problemas:** capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

---

**5.2. Fijar objetivos adaptativos:** capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

---

**5.3. Solución de conflictos:** capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

---

**5.4. Negociación:** capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

---

**5.5. Bienestar subjetivo:** capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

---

**5.6. Fluir:** Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

---

Nota. Competencias emocionales. Tomado de Bisquerra (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), p. 23-26.

## **El Juego**

En la actualidad el juego es una actividad muy mencionada y abordada en temas de desarrollo infantil, tanto es así que sea convertido en una de las principales estrategias metodológicas para trabajar con la infancia, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2013) la radica como una de las cuatro actividades rectoras que además de ser inherente a los niños y niñas, posibilita aprendizajes por sí misma. Es importante resaltar que la mayoría de las enseñanzas que se obtienen a través de los juegos son totalmente transversales e inesperadas para los infantes, lo que convierte en un trabajo más arduo la preparación de cada uno de los procesos y momentos de la actividad, para alcanzar de forma mucho más significativa, los objetivos que ya han sido planeados tal y como afirma Garvey (como se citó en Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 1): “el niño no juega para aprender, pero aprende cuando juega”.

El juego además es considerado una actividad vital y relevante para el desarrollo humano debido a que es uno de los factores principales, para el adecuado progreso de cada una de las dimensiones. Gallardo y Gallardo (2018) mencionan que el juego potencia el desarrollo psicomotor, la creatividad, la imaginación, la motivación y las emociones, fomentando el desenvolvimiento de los sentimientos sociales y fortaleciendo el autoconcepto y la autoestima, afirmando la personalidad, el yo, y permitiendo exteriorizar sentimientos, emociones, vivencias y pensamientos.

### ***Juego En La Niñez***

Según Ramírez (2014) el juego es fundamental para el desarrollo infantil puesto que tiene beneficios como: la estructuración del yo (procesos psíquicos, conciencia, excitaciones del mundo exterior), le permite al niño adaptarse al mundo que lo rodea a través de actividades que a medida que se realizan van creando mecanismos adaptativos, y por último mencionan que es fundamental para que el niño aprenda a

vivir y a sortear su contexto convirtiendo este en uno de los aprestamiento fundamentales de la connotación lúdica. Así mismo afirman que el juego favorece funciones básicas del desarrollo psíquico: la maduración, y la aceptación de la realidad externa, lo que beneficia la comunicación temprana, las habilidades de socialización (asertividad) y la autorregulación emocional.

Continuando con la idea anterior se trae a colación el aporte de Gilari y Rafael, (2019) en el que se afirma que el juego es uno de los medios más importantes que tienen los niños para transmitir sus pensamientos, emociones, intereses y aficiones, tiene una clara función educativa debido a que ayuda al niño a desarrollar sus capacidades mentales, sociales, motoras, afectivas y emocionales. Comprendiendo así el juego, no sólo como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo de habilidades, sino como una competencia- destreza innata de todo ser humano y un derecho inalienable e intransferible de la niñez.

### ***Tipos de Juego***

Para Piaget (citado por Landeira, 1998) los juegos se clasifican y se instauran a medida que el niño avanza en sus estadios, haciendo su tipología de la siguiente manera:

- Juego de ejercicio y/o ritualización lúdica: etapa sensorio motora.
- Juego simbólico: etapa preoperatoria.
- Juego reglado: etapa de operaciones concretas y formales.

Según Díaz y Tron (2011) desde un punto de vista cognoscitivos los juegos reglados desarrollan en el niño un pensamiento estructurado, lógico y ordenado, lo que conlleva a la capacidad de comprender relaciones de causa y efecto, convirtiéndolo en un ser más apto para manejar diversas situaciones y controlar impulsos emocionales que no le ofrecerán resultados benéficos, en las conclusiones también afirman que este

tipo de juegos son los preferidos por los niños mayores, asociando estos resultados al contexto, a la cultura, pero haciendo principal énfasis en las necesidades propias y/o estadios del desarrollo que el niño va alcanzando.

Autores más recientes mencionan en sus clasificaciones los juegos de mesa, por su parte Guzmán (2016) los reconoce como una vinculación con diferentes procesos escolares incluyendo en estos la aptitud verbal, numérica, espacial, de razonamiento, la atención y la memoria. Pero afirma que se hace imprescindible identificar la relación directa que tienen estos juegos en el desarrollo de factores sociales y emocionales en los niños y niñas, estableciendo así, un sistema de enseñanza eficaz, que a través de la motivación, permite la estimulación neurocognitiva y recoge todos los elementos que propone la neuroeducación.

Por su parte Macías y Torres (2014), mencionan en su clasificación los juegos de mesa y reconocen su importancia en la actualidad para el desarrollo de la educación socio-emocional en los niños y niñas, relacionándolos de manera directa con los juegos de reglas debido a que ambos exigen seguir algunas instrucciones o normas preliminares que luego pueden ser modificadas. Constituyendo una fuente de placer y disfrute, que permitirá la instauración de aprendizajes en torno a diferentes habilidades emocionales que les concederá la capacidad de resolver de manera asertiva diversos problemas que se presentarán a lo largo de la vida.

### ***Juego Reglado Y Emociones***

Al abordar las investigaciones acerca de los beneficios del juego reglado en la niñez, sean encontrado aportes como: El juego, además de permitir el desarrollo de la psicomotricidad, la creatividad, la espontaneidad, el desarrollo de habilidades cognitivas, el lenguaje oral y gestual, también permite la expresión de las emociones que en muchas situaciones no es fácil o permitido para los niños. A través del juego

(libre, simbólico, estructurado, de reglas, entre otros) los menores de edad pueden expresar alegría, miedo, tristeza, ansiedad, frustración, enojo, ira, placer, angustia, tensión y muchas más (Díaz, 2018).

El juego ha sido aprovechado como recurso pedagógico gracias a su capacidad de facilitar y promover cualquier aprendizaje, sea éste de tipo físico o mental, Rodríguez (2014), menciona que el juego reglado está cargado de símbolos que movilizan emociones, provocando respuestas impulsivas y en ocasiones descontroladas en el niño, acciones que pueden generarle conflictos con sus pares, lo que posibilita el aprendizaje de la autorregulación emocional, en busca de mitigar esas respuestas inapropiadas viabilizando el apartado de resolución de problemas para generar un ambiente de grupo tranquilo.

Para concluir es importante comprender que estos procesos se deben iniciar desde la familia y la escuela, tal y como afirma Hernández (2018). Es a través de la convivencia y la práctica que los niños aprenden a reconocer sus emociones, a ponerles nombre, a ser conscientes de ellas, para luego poderlas expresar a través de diferentes lenguajes. En este proceso adquisitivo el adulto juega un papel muy importante, debido a que utilizando estrategias como el juego reglado puede invitar al niño a hablar y a representar distintas situaciones que le permitan reconocer emociones básicas. Es necesario tener en cuenta que al manifestar estas de forma adecuada, sin lastimarse a sí mismo ni a los demás se puede iniciar la construcción de la tolerancia a la frustración.

De igual modo cuando un niño, está en capacidad de identificar sus emociones y expresarlas adecuadamente “se le puede invitar a ponerse en el lugar del otro, a reconocer y entender las emociones ajenas (empatía), saber ponerse en su lugar, sintonizar con las señales sociales que indican lo que los demás quieren o necesitan”

(Hernandez, 2018, p. 20). Consiguiendo así, desarrollar de manera asertiva la inteligencia emocional y los procesos de autorregulación en los niños y niñas.

### **Propuesta de Intervención**

#### **Concepto**

La propuesta de intervención elegida para el cumplimiento del objetivo general el cual consiste en elaborar un juego reglado para niños entre 6 y 12 años, que fortalezca las habilidades emocionales a través de la interacción grupal y la mediación de un adulto, es el juego de mesa *Serpientes y escaleras* por sus características metafóricas y mecánicas.

De acuerdo con Ayala et al. (2016), el juego *Serpientes y escaleras* fue creado en la India durante el siglo XVI, llamado originalmente *Gyan Chaupar* y se le conocía como *El juego del conocimiento* ya que su objetivo era impartir enseñanzas filosóficas propias del país. “El jugador, tiraba el dado para entrar en un mundo espiritual en donde las escaleras le ayudarían a llegar al conocimiento y las serpientes dificultarían su ascenso” (Ayala et al., 2016, p. 75). Topsfield (2006) afirma que el número entre escaleras (ayudas) y serpientes (obstáculos) no era equilibrado, en el juego normal había muchas más serpientes ya que se quería enfatizar en lo complejo que es hacer el bien.

Esta propuesta de intervención toma como base las mecánicas originales del juego *Serpientes y escaleras* conservando la disposición del tablero, la dinámica del jugador con el dado y la metáfora del ascenso y la caída (las virtudes y lo inmoral) presentes en el juego original según Ayala et al. (2016), pero transformando conceptualmente el aprendizaje de lecciones filosóficas en competencias emocionales.

Tal como se definió en el apartado Inteligencia emocional del marco teórico, las competencias a fortalecer son las 5 propuestas por Bisquerra (2003) compiladas en la tabla 1. Estas son:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía personal (autogestión)
- Inteligencia interpersonal
- Habilidades de vida y bienestar

Las competencias emocionales se fortalecerán a través del avance en el juego que se hará utilizando un dado el cuál por turnos tendrá que ser lanzado para que así el jugador pueda mover su token entre casillas. Además del dado, el juego cuenta con 50 tarjetas que contienen diferentes actividades divididas en 4 categorías (Trivia, Muévete, Manitas y Focus) que toman como referencia las 5 competencias emocionales elegidas. Cada categoría está identificada con un color: Amarillo (Trivia), azul (Manitas), rojo (Muévete) y morado (Focus). No se asignaron los colores a una emoción específica ya que como afirma O'Connor (2015), no existen datos científicos válidos que vinculen alteraciones psicológicas, biológicas ni comportamentales a determinados colores. “La psicología del color es una disciplina que no es aceptada en la profesión médica y que sólo existe en la periferia de la medicina alternativa y terapéutica.” (O'Connor, 2015, p. 8).

El juego propuesto *Emotion- Up* podrá ser utilizado por niños y niñas entre 6 y 12 años en diferentes contextos como el hogar, la escuela y en el consultorio, siempre teniendo en cuenta el papel que tiene el adulto como mediador; sin embargo, los niños más grandes podrán jugarlo sin acompañamiento. Las mecánicas del juego son

intuitivas y están diseñadas acorde al proceso de neurodesarrollo de las edades propuestas.

### **Elementos del juego**

El juego *Emotion - Up* está diseñado para ser guardado dentro de una caja rectangular junto con las demás piezas que componen el juego:

- 4 tokens de diferentes emociones (alegría, tristeza, rabia, sorpresa). Estas son las fichas que moverán los jugadores por las casillas.
- 1 dado grande de goma. El dado permite definir el orden de salida de los jugadores, así como el avance de estos a través de las casillas.
- 40 tarjetas de actividades divididas en 4 categorías (el contenido de las tarjetas se puede consultar en el Anexo 1).

**1. Trivia:** Son preguntas que exploran el grado de conocimiento que tienen los jugadores con respecto al mundo de las emociones.

**2. Muévete:** Este grupo de tarjetas abarca la dimensión corporal de los participantes y por medio de retos físicos tipo charadas, aeróbicos y acciones fortalecerá las competencias emocionales propuestas.

**3. Manitas:** Las tarjetas de este grupo tienen diferentes retos artísticos tales como pintar, dibujar y modelar en plastilina; contribuye además de fortalecer las competencias emocionales a trabajar la motricidad fina de los jugadores.

**4. Focus:** Estas tarjetas apuntan a la promoción de técnicas de meditación vinculadas a la autorregulación emocional y la empatía.

- 1 reloj de arena. Este elemento nos ayudará a medir el tiempo de ejecución de cada actividad que lo requiera.

- 1 recipiente con plastilina tipo Play Doh. Este recurso permitirá completar los retos de la categoría Manitas que requieran su uso.
- 1 bloc de hojas blancas mediano. Este recurso permitirá completar los retos de la categoría Manitas que requieran su uso.
- 1 lápiz. Este recurso permitirá completar los retos de la categoría Manitas que requieran su uso.
- 1 tablero tipo escalera en material plástico de 1m x 1m dividido en 50 casillas, entre la Salida y la Meta.
- 1 caja de cartón para almacenar el juego, con el manual de instrucciones en la parte de atrás (guía del juego).

### **Descripción y reglas del juego:**

Para iniciar el juego cada participante debe seleccionar un token que representará su avance dentro de la Escalera Emocional. Una vez elegido, cada uno de los jugadores tendrá que lanzar el dado con el objetivo de definir quién es el primero en salir, el segundo, el tercero y así sucesivamente (gana el jugador con mayor puntaje en la cara del dado).

El juego comienza cuando el primer jugador lance nuevamente el dado para comenzar a mover su token. El número indicado en la cara del dado corresponde a la cantidad de casillas que tendrá que recorrer. Dentro del tablero existen diferentes tipos de casillas las cuales provocan diferentes tipos de acciones:

- **Casilla de escaleras:** Cuando el jugador caiga en una casilla que muestre una escalera podrá subir por esta siempre y cuando realice correctamente la actividad requerida en caso de necesitarse. Si la casilla que marca el inicio o el final de la escalera contiene algún desafío, será necesario resolverlo para poder escalar, en

el caso contrario, permanecerá allí esperando a que nuevamente vuelva a ser su turno y seguir avanzando.

- **Casilla de tobogán:** Cuando el jugador caiga en una casilla que muestre el extremo superior de un tobogán tendrá deslizarse por este hasta llegar a la casilla con el extremo inferior. Algunos toboganes tienen en sus extremos desafíos que podrán salvar al jugador de caer si logra superarlos correctamente.
- **Casilla de desafíos:** Cuando el jugador caiga en una casilla que contenga alguno de estos íconos, sabrá que ha llegado a un desafío. Existen 4 tipos de retos:

Focus– Manitas – Muévete - Trivia

Cada desafío requerirá de la destreza del jugador que esté en una de estas casillas para ser superado. En caso de resolverlo adecuadamente el participante avanza hacia donde le indique el juego, en caso de fallar tendrá que retroceder.

Una vez completado el desafío, el jugador tendrá que guardar la carta ya que son coleccionables. Cada desafío completado (carta guardada) sumará al puntaje final +3, es decir, entre más desafíos resuelva mayor será el puntaje. Por cada desafío perdido se restará -2 puntos del acumulado total.

El ganador del juego es el participante que al llegar a la META tenga más cartas (desafíos superados) ya que estos se sumarán a los 50 puntos base otorgados automáticamente al terminar el recorrido del token por el tablero.

### **Aspectos Administrativos**

#### **Presupuesto**

En la tabla 3 se presentan los valores correspondientes al presupuesto elaborado para la materialización del juego de mesa tipo escalera Emotion UP.

**Tabla 3.****Desglose del presupuesto para la elaboración del juego Emotion-UP**

<b>Concepto</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Valor Unitario</b>	<b>Valor total</b>
Diseñador	1	550.000	550.000
Token	4	14.250	57.000
Impresión tarjetas	40	235	9400
Dado	1	34.200	34.200
Caja para almacenar el juego	1	1.651	1.651
Tablero de juego	1	50.000	50.000
Reloj de arena	1	26.600	26.600
Plastilina play doh	1	3.500	3.500
Block blanco	1	3.900	3.900
Lápiz	1	900	900
Costo Total			737.151

Nota: Elaboración propia

## Cronograma

En la tabla 4 se presenta la distribución de tiempo dedicada a la elaboración del documento de intervención correspondiente al juego tipo escalera Emotion-UP.

Tabla 4.

### Cronograma de trabajo

Ítem	Abril	May	Jun.	Jul.	Agos.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
Objetivos	X								
Antecedentes	X	X							
Planteamiento del problema			X	X					
Marco Teórico				X	X	X			
Propuesta de Intervención							X	X	
Diseño de las herramientas								X	X

### Consideraciones Éticas

De acuerdo con los principios establecidos por el ministerio de salud en la resolución 8430 de 1993, se considera esta como una investigación sin riesgo, teniendo en cuenta el artículo 11 del mismo decreto, en el que se define la categoría como: “un estudio en el que se emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivo y no se realiza ninguna modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio...” (MinSalud, 1993, p.3); y en cumplimiento con el artículo 6 de la misma resolución se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Se ajusta a los principios científicos y éticos que la justifican.
- Prevalecerá la seguridad de los beneficiarios.

Así mismo se dará cumplimiento al artículo 8 del mismo documento, en el que se garantiza la protección de la privacidad del sujeto de investigación.

Además, se tuvo en cuenta la ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, que en el artículo 30, “derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes” (p.18) dice:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan. (Congreso de la República de Colombia, p.18)

El proyecto dentro de su proceso de intervención no generará impactos negativos a ninguno de los participantes, debido a que tiene como fin: Elaborar un juego reglado para niños entre 6 y 12 años, que fortalezca las habilidades emocionales a través de la interacción grupal y la mediación de un adulto.

## Referencias

- Acevedo, A. (2014). *¿Cómo funciona el cerebro de los niños?*. Ed. Grijalbo.
- Ángeles, C. (2016). *Programa de regulación emocional mediante actividades de movimiento para niños de 4 años*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional- Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aral, N., Findik, E., Öz, S., Kurtoğlu, B., Ceren, L. & Kadan, G. (2021). Covid 19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim: Deneysel Bir Çalışma. *Turkish Studies - Educational Sciences*. DOI: 10.47423/TurkishStudies.49289
- Ayala, P., Carranza, A. y Nicolini, D. (2016). Serpientes y escaleras: Lecciones de expresión creativa y pautas de narrativa gráfica. *ARTSEDUCA*, (9), p. 74-87.
- Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción psicológica*, 11(1), 21-34.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, <https://doi.org/10.1177/205684601261>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), p. 7-43.
- Blumberg, F., Almonte, D., Anthony, J. y Hashimoto, N. (2013). *Serious games: What are they? What do they do? Why should we play them?* In K. Dill (Ed.), *The Oxford Handbook of Media Psychology* (pp. 334–351). New York: Oxford University Press.
- Bueno, D. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil*. Ed. Octaedro.
- Cabezuelo, G. y Frontela, P. (2012). *El desarrollo psicomotor desde la infancia hasta la adolescencia*. Narcea S.A. de ediciones.

- Campos, J., Mumme, D., Kermoian, R., y Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20. doi: <https://doi.org/10.4092/jsre.2.1>
- Carrillo, S., Quintero C., Merchán V., Tamayo D., Hernández, J., Carreño I., ... & Guerrero, G. (2020). Neurodesarrollo adolescente: perspectiva en la educación actual.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía oriental. *A parte Rei*, 47. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Castañeda, E. y Peñacoba, C. (2017). Regulación emocional en la infancia. Relación con la personalidad, la calidad de vida y la regulación emocional paterna. Cuadernos de neuropsicología *Pamamerican Journal of neuropsychology*. 11(3), pp. 113-134. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.3.207>
- Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10. doi: 10.1017/S0954579400006301.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 16(2), pp. 9-30.
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 16(2), pp. 9-30.
- Damasio, A. (2019a). *En busca de Spinoza*. Ed Destino
- Damasio, A. (2019b). *Y el cerebro creó al hombre*. Ed Destino

- Darling-Churchill, K. y Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: advancing the field of measurement. *Journal of applied developmental psychology*, 45, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., JChin, J. C., & Geangu, E. (2010). *Emotions and Social Development in Childhood* (2nd ed.). Malden, Mass. .
- Díaz, M. (2018). Contextos, juegos y expresión de las emociones de los escolares. *Revista Iberoamericana*, 126-127.
- Díaz, M., & Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños de primaria superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 191.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: new findings, new questions. *Psychological Science*, 3(1), pp. 34-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00253.x>
- Flórez, I.R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*. *Young children*, 66(4), pp. 46-51.
- Frank, D., Dewitt, M., Hudgens-Haney, M., Schaeffer, D., Ball, B., Schwarz, N., y Sabatinelli, D. (2014). Emotion regulation: Quantitative meta-analysis of functional activation and deactivation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 45,202-211. doi: 10.1016/j.neubiorev.2014.06.010.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 145-161.
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Rio*. <http://hdl.handle.net/10433/6786>

- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica*, 34(96), pp. 39-71
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books
- Gilari, S., y Rafael, L. (2019). Los juegos tradicionales como medio para el desarrollo de la convivencia escolar en niños y niñas del segundo grado de la IEP N° 70026 Porteño–Puno. *Universidad de altiplano repositorio institucional*.  
<http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/10717>
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. Anchor books.
- Goleman, D. (2019) *La inteligencia emocional*. Ed Penguin Random House.
- Gross, J. (2010). The future's so bright, I gotta wear shades. *Emotion Review*, 2, 212–216. doi: 10.1177/1754073910361982
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2 ed., pp. 3-22). Guilford Publications.
- Guzmán, N. (2016). *Neuroeducación y juego de mesa: Propuesta de innovación educativa para desarrollar competencias del alumnado (ABJ)*. Barcelona: Dharma Factory
- Habgood, M. P. J., & Ainsworth, S. E. (2011). Motivating Children to Learn Effectively: Exploring the Value of Intrinsic Integration in Educational Games, *Journal of the Learning Sciences*, 20:2, 169-206, DOI: [10.1080/10508406.2010.508029](https://doi.org/10.1080/10508406.2010.508029)
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10, 71–80. doi:10.1111/mbe.12103
- Hernandez, A. (2018). Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas. *Universidad de la sabana*. <http://hdl.handle.net/10818/34458>
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules and social structures *American Journal of Sociology*, 85(4), pp. 551-575.

- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child development, 84*(2), 512-527. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x
- Ladeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud. [https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego\\_simbolico.pdf](https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf)
- Lázaro, A. y Bezuerro, P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales. Número 34. Vol. 9 (2)*.
- Llinás, R. (2017). *El cerebro y el mito del yo*. Ed El peregrino
- Lozano, A. y Otrózky, F. *Desarrollo de las funciones ejecutivas y la corteza prefrontal. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias. 2011*
- Macias, L. & Torres, M. (2014). Los juegos de mesa como estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje en la educación inicial. *Corporación Universitaria Iberoamericana*. <http://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/622>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Actividades rectoras de la primera infancia y la educación *Ministerio de educación nacional república de Colombia*. <https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en la educación inicial. *Ministerio de educación nacional*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-341835.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-341835.html?_noredirect=1)

- Ministerio de salud. (1993). *Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud.*  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, solo se aprende aquello que se ama.* Ed Alianza.
- Muchiut, A. (2018). Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de preescolar. *Revista de educación*, 0(14), pp. 137-152.
- Mulligan, S. (2006). *Terapia Ocupacional en pediatría, proceso de evaluación.* Panamericana.
- O'Connor, Z. (2015). Color Psychology. En Luo, R. (eds) *Encyclopedia of Color Science and Technology*, Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-27851-8\\_228-1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-27851-8_228-1)
- Otrosky, F. y Flores, J. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas.* Ed, El manual moderno. México.
- Pequeopi (2021). El impacto de la pandemia en niños. Recuperado de La Opinión de Murcia <https://www.laopiniondemurcia.es/pequeopi/2021/05/04/impacto-pandemia-ninos-50867948.html#>
- Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. (Trans & Ed T. A. Brown & C. E. Kaegi). *Annual Reviews*.
- Piaget, J. (2018). *La psicología de la inteligencia.* Siglo XXI editores.
- Ramírez, J. F. (2014). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP, Volúmen, 10.*
- Rodríguez, C. (2014). la comunicación de las emociones en los juegos reglados del primer ciclo de educación primaria. *Universidad de Valladolid repositorio documental.*  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6990>
- Rosas, L. (2018). *Herramientas lúdicas aplicadas a la intervención psicosocial para la regulación emocional, el fortalecimiento del lazo afectivo y la base segura con niños en*

*situación de emergencia, vulnerabilidad o factores de riesgo en su entorno.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional-Universidad Nacional de Colombia.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), p. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Szelenyi, E., Goodwin, N. & Golden, S. (2021). Social mice seeking circuits. *Nat Neurosci* 24, pp. 761-762. <https://doi.org/10.1038/s41593-021-00861-1>

Beauchaine, T. & Cicchetti, D. (2019). Emotion dysregulation and emerging psychopathology: A transdiagnostic, transdisciplinary perspective. *Development and psychopathology*, 31, pp. 799-804. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000671>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Tonucci, F. (2019). La emoción de la autonomía, la emoción del juego. *Cuadernos de pedagogía*, (499), 157-161.

Topsfield, A. (ed.). (2006). *The art of play. Board and card games of India.* Mumbai: Marg Publications.

Ustárroz, J., Molina, A., Lario, P., & García, A. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*, 87-117.

Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*. 7(14), pp. 169-198.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.

Vingerhoets, A., Nyklícek, I., & Denollet, J. (2008). Introduction: Emotions, Emotion Regulation, and Health. In A. Vingerhoets, I. Nyklícek, & J. Denollet (Eds.), *Emotion Regulation, Conceptual and Clinical Issues*. Springer.

Vygotsky, L. (2013). *Obras escogidas – IV*. Ed Antonio Machado

## ANEXOS

### Anexo 1.

Tarjetas del juego Emotion UP divididas por categorías

**CATEGORÍA TRIVIA:** Son preguntas que exploran el grado de conocimiento que tienen los jugadores con respecto al mundo de las emociones:

- ¿Qué son las emociones para ti?
- ¿Cuáles son las emociones que se manifiestan cuando comes tu comida favorita?
- Menciona 5 emociones que conozcas
- ¿Qué haces cuando sientes enojado?
- ¿Qué haces cuando te sientes triste?
- Cuéntale a tu compañero 3 cosas que te hacen muy feliz.
- Cuéntales a tus compañeros algo que te de miedo y por qué.
- Cuéntales a tus compañeros qué es lo que más amas.
- Recuerda y cuenta una situación en la que te hayas sentido muy sorprendido.
- ¿Qué comida no te gusta? ¿Qué sientes cuando la pruebas?

**CATEGORÍA MUÉVETE:** Este grupo de tarjetas abarca la dimensión corporal de los participantes y por medio de retos físicos tipo charadas, aeróbicos y acciones fortalecerá las competencias emocionales propuestas.

- Propón a todos los niños del juego que salten durante un minuto, luego, deben sentarse 30 segundos con las manos en el abdomen y sentir la respiración

y latidos del corazón. Explica cómo te sentiste. Puedes usar este ejercicio cuando te sientas triste o enojado.

- Tristeza: por medio de gestos y movimientos de tu cuerpo, sin hablar, representa la emoción de la tristeza, tus compañeros deben tratar de adivinarla.
- Alegría: por medio de gestos y movimientos de tu cuerpo, sin hablar, representa la emoción de la alegría, tus compañeros deben tratar de adivinarla.
- Usando tu cuerpo inventa un saludo muy creativo con tu compañero del lado, los demás deben imitarlo con el compañero más cercano. Hacer saludos divertidos fortalece la amistad con el otro.
- Desagrado: por medio de gestos y movimientos de tu cuerpo, sin hablar, representa la emoción de desagrado, tus compañeros deben tratar de adivinarla.
- Usa tu cuerpo y gestos para hacer reír a tus compañeros, no puedes hablar, si alguien se ríe ganas el punto y avanzas en la escalera.
- Inventa una coreografía de 3 pasos y enséñales a tus compañeros, usa tu canción favorita para esto.
- Tienes 2 minutos para inventar un cuento sobre el amor y un minuto para contarlo a tus compañeros.
- Cuando un amigo está triste los abrazos son muy agradables, pregúntale a tu amigo del lado si lo puedes abrazar, si él está de acuerdo, dale un abrazo.
- Haz tres gestos diferentes que se puedan hacer cuando estás sorprendido.

**CATEGORÍA MANITAS:** Las tarjetas de este grupo tienen diferentes retos artísticos tales como pintar, dibujar y modelar en plastilina; contribuye además de fortalecer las competencias emocionales a trabajar la motricidad fina de los jugadores:

- Dibuja una situación en la que estuviste muy feliz. Tienes 2 minutos, usa el reloj.
- Dibuja una situación en la que estuviste muy triste. Tienes 2 minutos, usa el reloj.
- Dibuja una situación que crees que te haría sentir enojado Tienes 2 minutos, usa el reloj.
- Usa la plastilina y moldea algo que represente lo más importante para ti, explica por qué.
- Con la plastilina moldea algo que dé mucho miedo, explica qué es.
- Escoge una emoción y moldéala en plastilina
- Usa el reloj de arena para contar dos minutos y con la pintura del color que quieras pinta algo que represente felicidad para ti, los demás deben tratar de adivinar qué es.
- Elige una emoción y píntala con tu pintura favorita. Tienes 2 minutos, usa e reloj.
- Representa el amor, puedes usar plastilina, pintura o un dibujo. Tienes 2 minutos, usa el reloj.
- Representa algo que no te gusta, puedes usar plastilina, pintura o un dibujo. Tienes 2 minutos, usa el reloj.

**CATEGORÍA FOCUS:** Estas tarjetas apuntan a la promoción de técnicas de meditación vinculadas a la autorregulación emocional y la empatía:

- Juego del silencio: se trata de sentarse con los compañeros y compañeras en un círculo, pedirles que cierren los ojos y que estén tranquilos hasta que pase

un tiempo determinado (1 minuto). Explica qué pensamientos vinieron a tu cabeza en ese minuto.

- Guía a tus compañeros en este ejercicio de respiración, de la siguiente manera: todos se tapan los oídos con las manos y hacen el siguiente sonido MMMM durante 20 segundos. Este ejercicio lo puedes usar en momentos de rabia, miedo o tristeza.
- La respiración nos ayuda cuando sentimos dolor, miedo o incluso cuando estamos tan felices que no podemos quedarnos quietos, ponte las manos en el abdomen y respira profundo por la nariz y bótalos por la boca, 3 veces.
- Pídeles a los niños del juego que cierren los ojos, y haz diferentes sonidos de animales (mínimo 3 diferentes) en un minuto, cuando abran los ojos deben decir qué escucharon.
- Cuando estamos enojados a veces tenemos ganas de apretar, lanzar o golpear algo, apretar nuestro cuerpo puede ayudar; guía a tus compañeros para que todos aprieten la cara, los brazos, el abdomen, la cola, las piernas y sostengan muy apretados 10 segundos, luego sueltan el cuerpo lentamente.
- Vamos a oler, cierra tus ojos 10 segundos y concéntrate en los olores del ambiente, abre lentamente tus ojos y cuéntale a los demás que olores sentiste, pregúntales si ellos también los perciben.
- Elige un compañero y pregúntale lejos del grupo, cuál es su comida favorita, si tiene mascota, cuántos años tiene, cuál es el juego que más le gusta, cuál es su color favorito, ponle mucha atención porque luego debes volver al grupo y contarlo a los demás niños.
- Cierra los ojos o cúbretelos, uno de los niños se va a parar frente a ti y sin mirar, solo usando tus manos suavemente vas a tratar de adivinar quién es.

- Vamos a escuchar, cierra tus ojos 10 segundos y concéntrate en los sonidos del ambiente, abre lentamente tus ojos y cuéntale a los demás que escuchaste, pregúntales si ellos también los perciben. Todos los niños deben estar en silencio los 10 segundos.
- Guía a tus compañeros y hagan todo el siguiente ejercicio: sentados en el piso, con las piernas cruzadas y los ojos cerrados piensen en algo que les guste mucho, usa 10 segundos para esto, cuenta en qué pensaste y pregúntales a dos compañeros más.