

Protocolo de acompañamiento de crisis emocionales en estudiantes del jardín TEK

Ruta de Acompañamiento y Contención Emocional en el Aula

Una herramienta Docente para la Primera Infancia

Daniela Rodríguez Angulo

Daniel Enrique Duarte Téllez

Juan Manuel Lizarralde Cárdenas

Santiago Herrán Camelo

Director:

Ligia Susana Gómez Villegas



Universidad Santo Tomás

División de Ciencias de la Salud

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología Clínica y de la Familia

Bogotá

2025

Tabla de contenido

Contexto del Documento	5
Presentación	5
Solicitud de ayuda del TEK	5
Comprensión de la consultoría	6
Introducción	6
Objetivo	7
Justificación	8
Alcance	9
Base legal y normativa.....	13
Contextualización TEK.....	14
Estructura Organizacional TEK	16
Figura 1.	17
Organigrama TEK.....	17
Marco Conceptual y Referentes Sistémicos	18
Emociones	18
Ciclo vital	20
Gestión emocional	23
Acompañamiento emocional	27
Identidad y Subjetividad	28

Tutores de resiliencia	30
Glosario para el equipo Docente	34
Tabla 1.....	35
Glosario construido en el escenario conversacional.	35
Responsables de la ejecución	36
1. Docentes (primeros respondientes y actores de contención):	36
2. Apoyo Psicológico y Directivos:	37
3. Delimitación de Roles	37
Procedimiento paso a paso	38
1. Detección de emergencias emocionales y análisis contextual:	38
2. Selección del tema a trabajar:	39
3. Planeación del encuentro:.....	40
4. Apertura del espacio conversacional:	40
5. Facilitación relacional del dialogo:	40
6. Reconocimiento de posicionamientos y recursos:	42
7. Co-contrucción de rutas de atención:	44
8. Registro creativo de lo vivido y de los acuerdos:	45
9. Seguimiento y retroalimentación continua:	46
10. Evaluación del proceso e integración institucional:	46
Indicadores de cumplimiento	46

Recursos necesarios	47
Capacitación del personal: planes de formación continua sobre el protocolo y su aplicación. .	48
Revisión y actualización	49
Bibliografía	50
Anexos	53
Consentimientos.....	54
Metodología utilizada.....	59

Contexto del Documento

Protocolo de acompañamiento de crisis emocionales en estudiantes

Ruta de Acompañamiento y Contención Emocional en el Aula

Una herramienta Docente para la Primera Infancia

Elaboró: Daniela Rodríguez Angulo, Daniel Enrique Duarte Téllez, Juan Manuel Lizarralde Cárdenas y Santiago Herrán Camelo.

Fecha de elaboración: 10/08/2025.

Presentación

El siguiente protocolo se elaboró como un producto de la opción de grado de desarrollo comunitario de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás, este documento es el resultado de un proceso de co-construcción con el equipo docente del Jardín infantil *Tiny Explorers Kindergarten* (TEK de ahora en adelante), proceso dirigido a generar comprensiones más complejas sobre las crisis emocionales en la infancia.

Solicitud de ayuda del TEK

El jardín infantil TEK se encuentra en un proceso de incertidumbre frente al manejo que los docentes le dan a las crisis emocionales de los niños, por lo que el psicólogo institucional se encuentra en la búsqueda de un proceso de consultoría mediante el cual se pueda reflexionar sobre las maneras como los docentes acompañan las crisis de los niños, buscando identificar cuales han funcionado y cuáles no.

Nosotros como equipo, comprendimos que el jardín infantil TEK tiene la necesidad de generar un escenario en el cual los docentes puedan no solamente revisar si los movimientos que hacen con sus estudiantes frente a las crisis que surgen son efectivos o no, sino que también es necesario revisar desde donde se encuentran posicionados al momento de intervenir, cuáles son

las experiencias que los motivan desenvolverse de esa forma, junto con la manera como se están relacionando con los diferentes elementos de ese sistema educativo en el que se desenvuelven diariamente.

Comprensión de la consultoría

En este trabajo, entendemos la consultoría desde una perspectiva sistémica y colaborativa, como un proceso dialógico orientado a generar reflexión y transformación dentro del propio sistema educativo. Más que ofrecer soluciones externas, la consultoría se concibe como un espacio de co-construcción de significados, donde los actores institucionales — docentes, psicólogos y directivos— reconocen y examinan sus propias formas de comprender y responder a las crisis emocionales de los niños. De esta manera, el consultor actúa como un facilitador de conversaciones que promueven nuevas miradas, prácticas y recursos surgidos de la interacción y del conocimiento que habita en el sistema mismo.

Introducción

La institución manifestó la necesidad de ampliar sus formas de comprender y abordar dichas crisis, tradicionalmente entendidas como “pataletas” o expresiones de llanto. Esta necesidad surge de la observación frecuente sobre cambios intensos en el comportamiento de algunos niños, cambios que, en varias ocasiones, se encuentran vinculados con dinámicas del sistema familiar y no solo con situaciones en el aula.

Si bien el Jardín ya había implementado acciones como la psicoeducación emocional y la creación del “salón de la calma” (un espacio de autorregulación emocional), nuestro equipo aportó una mirada más compleja, destacando que las crisis no se reducen a expresiones observables, sino que deben comprenderse desde el sistema relacional del niño.

Con base en nuestro enfoque sistémico complejo, se promovió una lectura ecosistémica del comportamiento infantil, invitando a los docentes a mirar más allá de lo observable y a considerar las emociones como construcciones compartidas, contextualizadas y significativas dentro de la red vincular del niño.

Esta perspectiva facilitó que los docentes expresaran sus pensamientos a partir de las emociones que ellos también sentían cuando algunos de los estudiantes presentaban una crisis, permitiéndoles hacer un pequeño proceso de observarse dentro de lo observado para reconocer desde qué lugar se estaban posicionando y los caminos de decisión relacionados con los procesos de acompañamiento a sus estudiantes en estos momentos de desbordamiento emocional y comportamental.

Este encuentro propició una reflexión movilizante frente a las situaciones emocionales que se estaban presentando, lo cual nos permitió, como equipo consultor, identificar que la creación de espacios similares a los desarrollados en este ejercicio de investigación - intervención durante los próximos años lectivos, puede favorecer una intervención más coherente con una perspectiva sistémica – relacional en momentos de crisis emocional de los estudiantes del Jardín infantil TEK.

Objetivo

Como objetivo de la investigación- intervención con los docentes:

Brindar una ruta para el acompañamiento conjunto entre docentes y el psicólogo del jardín de las crisis emocionales presentadas por los infantes durante sus jornadas escolares.

Para el protocolo, el objetivo fue:

Generar escenarios conversacionales que promuevan la reflexión sobre la manera en que los docentes perciben las crisis emocionales manifestadas por los infantes durante la jornada escolar en el jardín *Tiny Explorers Kindergarten*.

Justificación

La elaboración de este protocolo se encuentra enmarcado como una de las opciones de grado de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia de la Universidad Santo Tomás. No obstante, la razón de ser reside en la respuesta a una necesidad institucional identificada en el Jardín Infantil Tiny Explorers Kinder Garten (TEK). Inicialmente se observó que las crisis emocionales de los estudiantes solían ser manejadas desde una perspectiva reduccionista y totalizante, siendo categorizadas estas como “pataletas” o expresiones de llanto. Dicha perspectiva limitaba la capacidad de la institución para abordar la complejidad relacional y contextual alrededor del malestar del niño/a.

Con la intención de evitar que este protocolo se convirtiera en un manual psicológico, nuestra metodología se centró en un proceso de co-construcción con el equipo docente de la institución, no se incluye la voz de los niños por el momento evolutivo en el que se encuentran. Este procedimiento fue importante para garantizar que el producto final fuera una herramienta práctica para los educadores, y no solo un constructo teórico.

Siguiendo esta línea, el protocolo se justifica al establecer una ruta de acción clara, pertinente, óptima y de fácil aplicación, en la que la “voz del aula encarnada en los profesores”, es decir, las experiencias y necesidades del docente fueron integradas y priorizadas. De tal forma que, si bien es cierto que el protocolo está fundamentado en un enfoque sistémico y relacional propio de nuestra formación, su diseño y lenguaje están orientados a fortalecer al docente como

el primer respondiente emocional, propiciando de esta manera un acompañamiento completo, efectivo y contextualizado.

Alcance

Este protocolo se dirige al equipo docente en compañía del psicólogo de la institución, dados sus roles en la cotidianidad emocional de los niños y de las niñas.

Desde nuestra posición como consultores sistémicos, reconocemos que los docentes no solo acompañan procesos pedagógicos, sino que también actúan como figuras que recogen las emociones de los niños dentro del sistema escolar, lo que los convierte en agentes clave para la identificación y el abordaje sensible de las crisis emocionales infantiles.

Lo anterior nos hace comprender que las personas no existen de forma aislada, sino dentro de redes relacionales: familia, comunidad, escuela, entre otras. Por lo que, dentro del sistema escolar, los docentes ocupan un lugar central. Puesto que no son solo quienes enseñan una asignatura en particular; sino que también son figuras significativas y referentes emocionales que, aunque no siempre lo sepan, influyen profundamente en la manera en que los niños perciben y experimentan el mundo y la forma como se relacionan con los demás.

En este sentido, los docentes funcionan como “los primeros respondientes emocionales” dentro del aula. Esto quiere decir que, a través de la forma como se relacionan con cada uno y con el grupo a través de su presencia, su forma de hablar, su disponibilidad o incluso su manera de establecer límites, pueden sostener emocionalmente a los niños y ayudarles a elaborar momentos difíciles o de crisis. Esta atención de contención primaria no requiere tener una formación como psicólogos o de terapeutas.

Cuando un niño transita una crisis, por ejemplo, por problemas familiares, violencia, pérdidas o cambios significativos en la familia, es probable que el primer lugar donde este se

manifieste sea en la escuela. Cambios en el comportamiento, dificultades para concentrarse, retraimiento o conductas agresivas pueden ser formas en las que los niños manifiestan que algo les pasa. En este contexto, es el docente, al estar en contacto directo con ellos, quien puede darse cuenta de esas señales incluso antes que la familia y en este sentido, facilitar o acompañar al niño en el transitar por las crisis.

Por eso, entendemos que el docente no puede ser visto solo como un "transmisor de contenidos", sino como una figura que participa activamente en el sistema emocional del niño. Su cercanía lo convierte en un agente protector. Esto no significa que tenga que "hacer terapia", pero sí que puede contener, escuchar, nombrar lo que pasa y la emoción que lo acompaña, y, cuando es necesario, pedir apoyo o derivar la situación hacia otros profesionales dentro de la institución.

Desde nuestra perspectiva como futuros psicoterapeutas y consultores, buscamos complejizar la idea de que el trabajo clínico ocurre solo en contextos formales, entendemos que la salud mental se construye en red. Si co-construimos nuevas realidades con los docentes, si elaboramos en conjunto herramientas alternas a las que ya tienen, para comprender lo que ocurre emocionalmente con los niños y les brindamos espacios de acompañamiento, estamos fortaleciendo todo el sistema escolar como espacio protector y seguro.

En resumen, cuando observamos desde una perspectiva sistémica, entendemos que cada interacción cuenta y, los docentes, desde su rol, tienen un papel privilegiado de cuidar, sostener y transformar generativamente la experiencia emocional de los niños.

Refiriéndonos ahora a las personas beneficiarias se encuentran: los estudiantes del Jardín, el cuerpo docente de la institución, los directivos responsables de la organización y las familias de los niños. Esto, en la medida que se comprendan las crisis emocionales desde una lógica

ecosistémica, reconociendo los diferentes subsistemas implicados, como: el familiar, el escolar, las redes de apoyo, las creencias, el estrato socioeconómico y prácticas culturales; asumiendo que la crisis son una manifestación relacional situada y contextual.

Las principales áreas en las que este protocolo busca ser implementado son:

- La docencia, en tanto que, dado el contexto, los docentes desde su experiencia y su lugar privilegiado pueden hacer un acompañamiento directo con los estudiantes, logrando hacer parte las dinámicas relacionales de los niños y niñas del jardín.
- La psicología educativa, al promover una comprensión relacional del comportamiento infantil y fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y familias, dentro de un marco ecosistémico de acompañamiento y aprendizaje emocional.

Este protocolo se dirige al equipo docente, dada su función central en la cotidianidad emocional que tienen con los niños. Resulta importante resaltar que este protocolo delimita la intervención al rol de acompañamiento y contención del docente, teniendo en cuenta que en ninguna circunstancia busca que los docentes asuman o suplanten las funciones de los profesionales en psicología. Se espera que, a partir de lo anterior, se fortalezcan los canales de comunicación y que los docentes puedan reflexionar sobre la posibilidad de remitir una situación de crisis al psicólogo clínico, realizando la consulta correspondiente en articulación con el psicólogo institucional.

Los docentes como “primeros respondientes emocionales” dentro de las aulas, actúan como figuras importantes y significativas que recogen las emociones de los niños. Su cercanía en la interacción los convierte en actores especiales para la detección temprana de señales de

malestar en el niño/a (cambios en el comportamiento, retraimiento o conductas agresivas) antes incluso que la familia. Su rol principal es escuchar, contener e identificar lo que pasa, para posteriormente activar la red de apoyo institucional y facilitar la remisión a un profesional de ser necesario.

En ese sentido, desde nuestra perspectiva sistémica, entendemos que la salud mental se construye en red. Dicho lo anterior, este protocolo busca fortalecer el sistema escolar como un espacio seguro y protector.

Los beneficiarios son los estudiantes del Jardín, el equipo docente, los directivos y las familias, en la medida en que el protocolo facilita de esta forma una comprensión ecosistémica relacional y compleja de las crisis emocionales, reconociendo e integrando otros sistemas (sistema familiar, escolar, otras redes).

Las principales áreas donde se implementará este protocolo son:

- Contención Inmediata y Acompañamiento Emocional y Afectivo: Establecer estrategias claras y prácticas para la intervención directa en el momento de la crisis, favoreciendo la expresión emocional y el soporte afectivo.
- Detección Temprana y Observación Sistemática: Promover una comprensión relacional del comportamiento de los niños y guiar la observación del docente con el fin de identificar pautas y patrones que requieran la intervención de especialistas para el trabajo en red.
- Articulación y Comunicación Efectiva: Fomentar el trabajo en equipo para posteriormente establecer lineamientos claros para la comunicación con los sistemas familiares y la remisión oportuna al psicólogo de la institución, y si es necesario a otros profesionales.

Base legal y normativa

El presente protocolo denominado “Ruta de Acompañamiento y Contención Emocional en el Aula Una herramienta Docente para la Primera Infancia”

Se fundamenta en una serie de normativas y leyes nacionales tanto como internacionales que reconocen el derecho de los niños a un sano desarrollo integral, la protección emocional y la educación en contextos afectivos, seguros y respetuosos. Entre ellas destacan:

- Ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la psicología en Colombia. Esta ley establece principios éticos y científicos que orientan la intervención profesional en psicología, promoviendo el bienestar psicológico, el trabajo interdisciplinario, especialmente en contextos educativos y la dignidad humana.
- Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), que garantiza la protección integral de los niños, incluyendo el derecho al buen trato, la educación afectiva y el desarrollo emocional dentro de entornos escolares protectores.
- Ley 1804 de 2016 (Ley de Cero a Siempre), la cual promueve el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque intersectorial, reconociendo la importancia de los vínculos familiares, escolares y comunitarios.
- Ley 1620 de 2013, creada por el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Reconoce la dimensión emocional como eje central para ambientes escolares seguros.

- Ley 1751 de 2015, donde se señala la salud mental como un derecho y establece la responsabilidad de las instituciones en promover acciones preventivas y de acompañamiento psicosocial.
- Ley 2383 de 2024 la cual establece la incorporación de una nueva asignatura sobre la gestión emocional en los colegios de Colombia; teniendo en cuenta unos contenidos adaptados por el nivel educativo, en este caso serían: autoestima, vínculo afectivo, reconocimiento y gestión emocional.
- Los Lineamientos Técnicos de Atención Integral a la Primera Infancia (ICBF – MEN – MinSalud), que orientan la intervención pedagógica con un enfoque de desarrollo integral, haciendo énfasis en el acompañamiento emocional, la contención y la creación de ambientes afectivos.
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), aprobada por Colombia, que reconoce el derecho de los niños a recibir protección, atención emocional adecuada y a desarrollarse en contextos seguros y respetuosos de su subjetividad.

De acuerdo con el anterior marco legal, damos cuenta de la relevancia de la implementación de este protocolo en tanto que este busca atender a los lineamientos legales y normativos para responder a las necesidades de la institución educativa, situado contextualmente y con el propósito de promover la comprensión, cuidado y atención de las emociones de los niños desde una perspectiva más compleja.

Contextualización TEK

Tiny Explorers Kindergarten es un Jardín infantil privado ubicado en la localidad de Suba, en Bogotá. Atiende a niñas y niños entre los 2 y 5 años en niveles organizados como Explorers 2, 3, 4 y 5. Su propuesta pedagógica se construye sobre el lema “Crecer, aprender y ser”, que no es solo una frase

institucional, sino una apuesta concreta por reconocer y acompañar a los niños como sujetos expresivos, curiosos, activos, creativos y, sobre todo, profundamente humanos.

El Jardín parte de una visión de la infancia que la entiende como una etapa vital para la construcción de la identidad, del vínculo con los otros y de las formas de habitar el mundo. En ese sentido, su enfoque no solo se centra en lo académico o lo cognitivo, sino que le da un lugar central a lo emocional, lo relacional y lo simbólico. Desde el PEI queda claro que el proceso educativo busca integrar el saber, el hacer y el sentir, considerando que esas dimensiones no se pueden separar en el desarrollo infantil.

La propuesta pedagógica está fuertemente influenciada por la filosofía de Reggio Emilia, que plantea que los niños tienen “cien lenguajes” para expresar, pensar, crear y comunicarse. Esto se traduce en una pedagogía activa, basada en la exploración del entorno, la expresión artística, el juego simbólico, la literatura, la música, el movimiento, entre otros. Los espacios del Jardín están diseñados como “ambientes provocadores” donde los niños pueden explorar libremente, construir sentido y compartir experiencias con otros.

Uno de los aspectos más fuertes del Jardín es que reconoce a las familias como aliadas fundamentales en el proceso educativo. Desde el inicio, se construyen vínculos de confianza, se hacen reuniones con los cuidadores para conocer las dinámicas familiares y se promueve una comunicación constante. Esto crea una comunidad educativa cercana, donde los adultos están presentes no solo para “enseñar”, sino también para escuchar, contener y acompañar emocionalmente a los niños.

A nivel institucional, Tiny Explorers promueve valores como el respeto, la empatía, la diversidad, la participación, la creatividad y la corresponsabilidad. Estos valores no solo están en el discurso, sino que se expresan en el día a día: en los juegos, en los talleres, en las conversaciones

espontáneas, en los conflictos que se tramitan con la palabra y no con la sanción, en la libertad para que cada niño y niña pueda ser quien es.

Desde esta mirada, el protocolo de atención a crisis emocionales que se plantea no es algo externo al PEI, sino una herramienta coherente con su enfoque educativo y humano. No se trata solo de actuar frente a una “emergencia emocional”, sino de reconocer que las emociones son parte del proceso de aprendizaje y que muchas veces lo que nombramos crisis, en realidad, son expresiones válidas de malestar, confusión, miedo, tristeza o rabia que los niños todavía no pueden verbalizar del todo.

El protocolo entonces no solo busca intervenir, sino también escuchar y acompañar. Se alinea con la idea de que el adulto debe estar en una posición de disponibilidad emocional, más allá de la función de guía o autoridad. Escuchar con empatía, contener sin juzgar, validar lo que sienten los niños, crear espacios seguros para que puedan expresarse, y también trabajar de manera articulada con las familias y el equipo docente, son acciones que hacen parte de esta apuesta clínica-pedagógica.

De tal forma, se concluye que el PEI de Tiny Explorers además de ser un marco pedagógico, es una apuesta ética y humana que entiende al niño como un ser completo e integral. Por ende, podemos decir que este protocolo de crisis emocionales concuerda con esa visión, además de potenciarla. Teniendo presente que educar también es construir, cuidar, y sostener con otros la posibilidad de sentirse acompañado.

Estructura Organizacional TEK

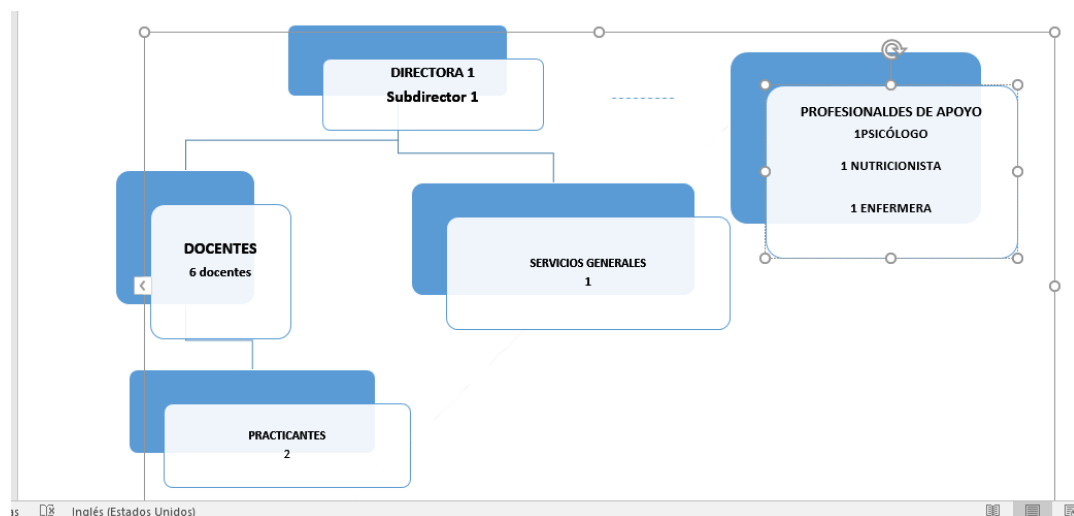
Ahora bien, al conocer un poco sobre el PEI de la institución, resulta importante entender cómo está organizado el Jardín Infantil. Partiendo de la base de que no solo es un grupo de personas, sino que es un sistema que tiene reglas y jerarquías. Teniendo esto en cuenta, se puede identificar quien

tiene la autoridad para tomar las decisiones y cómo debe ser el conducto regular cuando se presenta una crisis.

En ese sentido, como se puede observar en el organigrama de la institución. Se puede identificar la estructura y los canales de comunicación donde se activa y articula el apoyo emocional.

Figura 1.

Organigrama TEK



Fuente: Elaboración Propia

Resulta importante señalar que el psicólogo cuenta con una doble función al ocupar también la posición de subdirector del Jardín. Dicho esto, la estructura organizacional propicia una ventaja importante para el protocolo, asegurando de esta manera la integración del protocolo en el sistema escolar del Jardín.

Por un lado, permite garantizar la seriedad del enfoque clínico, es decir, que la observación sistémica y la separación de funciones sean adecuadas. Y, por otro lado, permite que se ponga en práctica, asegurando de esta manera que el protocolo se aplique cuando ha de ser necesario.

La selección de los participantes para la co-construcción (la directora, los docentes y el psicólogo) fue una decisión estratégica, puesto que, desde nuestro enfoque sistémico, sabíamos que

este protocolo solo funcionaría y sería afectiva si emergía desde adentro de la estructura del Jardín. Es por esta razón que la participación del co-investigador con doble rol (directivo y clínico) fue fundamental, ya que este rol y posición son el punto clave que conecta la dirección con el apoyo psicológico. Lo que, a su vez, nos permitió delimitar las funciones y también garantizar el cumplimiento de este. Finalmente, nuestro enfoque fue en los actores que ejecutaran la ruta (los docentes), cuya participación fue fundamental para que el protocolo sea útil y práctico en las aulas.

Marco Conceptual y Referentes Sistémicos

Emociones

Para Minuchin (1974) las emociones no solo son respuestas individuales, sino que también reflejan y afectan las dinámicas del sistema en el que ocurren. En ese mismo orden de ideas, destaca que "las emociones son tanto un producto como un determinante de las interacciones dentro del sistema familiar" (Minuchin, 1974, p. 45). Esta perspectiva nos lleva a comprender que las emociones no solo emergen de las interacciones, sino que también influyen en ellas, propiciando cambios interaccionales dentro de los mismos sistemas.

En relación con lo anterior, Bowen (1978) comparte esta idea sobre cómo las emociones determinan las interacciones de las personas, como lo plantea Minuchin. De igual manera, expone desde su teoría de los sistemas familiares que las emociones y patrones de comportamiento se transmiten generacionalmente, por lo que se puede inferir que las emociones se adquieren a partir de las dinámicas relacionales que suscitan y se establecen al interior de los sistemas familiares.

No obstante, consideramos que una parte significativa de las emociones y las pautas relacionales se desarrollan en el contexto familiar, pero también se construyen junto a otros sistemas relacionales en los que como individuos nos encontramos inmersos y participamos. En

este sentido, entendemos que las emociones son el resultado de nuestras interacciones en diversos contextos y sistemas. Esto nos lleva a pensar que el contexto educativo puede ser un escenario de socialización emocional oportuno para el desarrollo de habilidades relacionales.

Adicionalmente, Slaikau (2000) nos ofrece una perspectiva amplia dentro de esta temática, ya que también menciona la importancia de intervenir en el aspecto emocional en distintos ámbitos como el laboral, religioso, judicial y el educativo, mostrando una amplia gama contextual, donde las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo e interacciones de los individuos. Enfatizando en el ámbito educativo, el autor explica la importancia de capacitar a los docentes en primeros auxilios psicológicos, teniendo presente que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en las instituciones educativas y pueden observar cuando hay algún tipo de cambio interaccional dentro de este sistema.

Por último, Medina (2022) propone que las emociones pueden ser comprendidas desde una mirada intersistémica, desde la cual se integran estructuras contextuales, culturales y socioeconómicas, trascendiendo la salud mental más allá del individuo. Trae a colación el concepto de “expansión de la consciencia” entendiendo esto como una ampliación de la inteligencia emocional y social, lo que les permite a las personas visualizarse en su contexto y actuar con agencia e intencionalidad relacional.

Según lo anterior, en conversación con los autores comprendemos a las emociones como producto de las interacciones entre los niños junto a sus contextos familiares y escolares, sin dejar de lado la influencia de aquella herencia cultural y social colombiana; en este sentido se considerarán en la discusión con los actores y autores de este trabajo las concepciones culturales que se tengan sobre ellas durante la intervención.

Cuando revisamos lo mencionado por los coinvestigadores acerca de las emociones, encontramos que son comprendidas como una forma de comunicar, como algo que es necesario y como algo que puede ser placentero o displacentero. Discutimos al respecto y asociamos las emociones con la expresión emocional. Se mencionó la somatización de las emociones (las que no se expresan, enferman), encontrando una diferencia entre vivir las emociones siendo hombres o siendo mujeres, hubo un acuerdo en que a los hombres no les permiten expresarlas a nivel cultural. Es la forma en la que las expresamos lo que puede estar bien o mal. Las emociones son también sensaciones que todos tenemos derecho a sentir y no hay unas más importantes que otras. Son experiencias sensoriales que es importante aprender a reconocer y a expresar.

Si se tienen en cuenta las posturas anteriores, nosotros, como investigadores interventores, comprendemos que las emociones no son reacciones internas, sino dinámicas corporales energéticas que pueden determinar dominios de acción, en donde cada una de las emociones activa patrones relacionales específicos, los cuales moldean en cierta medida la comunicación y el discurso que podría emerger; llegando a ser una forma de conversación donde se tienen en cuenta también factores culturales, sociales y contextuales.

Ciclo vital

Desde referentes interdisciplinarios de la psicología como el psicoanálisis, Erikson (1985), planteó ocho etapas del desarrollo que se sucedían a lo largo del ciclo vital:

- **Niñez temprana (18 meses – 3 años):** Aquí los niños empiezan a generar una conciencia sobre su cuerpo y también comienzan a generar un control sobre el mismo; empezando así a aparecer los primeros procesos de autonomía, pero también de vergüenza y de duda, permitiéndoles así tener sus primeros procesos de voluntad.

- Edad de juego (3 – 5 años): Durante esta etapa se empieza a despertar la curiosidad por compartir con otros niños, dando nacimiento a la iniciativa para jugar con sus pares e intentar resolver sus dudas con sus cuidadores.

Por otra parte, Kail y Cavavaug (2006) proponen un enfoque más contextual y relacional de los individuos que hacen parte de un sistema y cómo se desenvuelven dentro de este, resaltando la importancia de tener en cuenta factores biológicos, psicológicos y socioculturales. También mencionan tres aspectos relevantes para tener en cuenta para comprender la forma como una persona se desarrolla en las diferentes fases de su ciclo vital, dándole relevancia a cómo se sincronizan eventos personales con condiciones históricas cambiantes; la manera como equilibran su vida personal con las necesidades y cambios de su sistema familiar y, por último; tienen en cuenta cómo algunas de las experiencias vividas en su juventud pueden llegar a condicionar algunas de sus decisiones en su adultez.

Teniendo en cuenta lo anterior, comprendemos que es casi imposible separar lo contextual del desarrollo individual y que todos estos aspectos del desarrollo son una red, imposibilitando de esta manera comprensiones particulares e invitándonos a entender el desarrollo en el ciclo vital de una forma relacional. Lo anterior nos hace recordar la teoría planteada por Bronfenbrenner (1979) y su idea de interacción entre sistemas complejos, donde cada uno de los subsistemas tienen una relación con los otros, ayudando a observar la realidad desde una perspectiva mucho más centrada en lo ecológico.

Por otro lado, los coinvestigadores mencionaban que el ciclo vital son etapas de acuerdo con las edades. Algunos pensaron que eran solo de los 0 a los 6 años. También son etapas o momentos que marcan diferencias en las reacciones de los niños. Expresan que la primera infancia es la más importante de todas, por ser los primeros años de vida, el momento en el que

el niño es una “*esponja*” y aprende de todo. Adicionalmente, consideran que es el momento en el que se arman los pilares del comportamiento de los niños. Finalizan comentando que, hay ciclos vitales más difíciles que requieren una gestión o control del adulto más fuerte para evitar problemas más adelante.

También se habló de la importancia del contexto, mencionando los recursos sociales y económicos que interfieren en cómo estos ciclos vitales se transitan, viendo de manera más generativa a las personas que hacen parte de contextos sociales y económicos más altos. El grupo llega al consenso de que los ciclos vitales son: “los momentos ideales para adquirir ideas y/o conocimiento” y se comprendió la palabra “vital” como lo esencial.

Como psicólogos clínicos consultores con orientación sistémica compleja, consideramos que el acompañamiento emocional en la infancia debe comprenderse desde el marco más amplio del desarrollo humano y sus ciclos vitales. Tal como lo propuso Erikson (1985), el desarrollo se organiza en etapas que implican desafíos emocionales propios, y durante la infancia y la niñez temprana, etapas clave que atraviesan los niños en el jardín infantil, se consolidan las bases de la autonomía, la confianza y la iniciativa. Acompañar emocionalmente en este momento del ciclo vital implica ofrecer experiencias relacionales que permitan al niño explorar el mundo desde un lugar seguro, confiable y respetuoso de su singularidad emocional. Así como está descrito en el PEI del jardín.

Para Kail y Cavanaugh (2006), esta mirada es más amplia al incluir los factores biológicos, psicológicos y socioculturales como dimensiones entrelazadas del desarrollo. Desde esta perspectiva contextual, acompañar no es solo responder al comportamiento del niño en el presente, sino leer ese comportamiento como parte de un proceso más amplio, marcado por aprendizajes previos, características individuales (como el temperamento), y también por las

condiciones del contexto. Por eso, comprender en cual etapa del ciclo vital se encuentra el niño invita a cuestionarnos la manera en que lo acompañamos.

Desde nuestra perspectiva y tal como lo plantea Bronfenbrenner, entendemos que el desarrollo no ocurre de forma aislada, sino que en interacción constante con múltiples sistemas que se interrelacionan entre sí (familia, escuela, comunidad, social, económico). En este sentido, el acompañamiento emocional no puede pensarse como una acción neutral o genérica, sino como una respuesta sensible al momento vital que atraviesa el niño y a los sistemas que lo rodean. Esto incluye considerar los recursos del contexto, las condiciones socioculturales y el tipo de vínculo que se construye con los adultos significativos. Acompañar en la infancia, entonces, es sostener emocionalmente de forma situada, reconociendo que cada etapa del ciclo vital requiere una manera distinta de estar, escuchar, hablar y contener.

Gestión emocional

La gestión emocional se comprende entonces como la capacidad de elaborar, identificar y comprender las propias emociones, lo que permite enfrentar de manera favorable situaciones problemáticas. En concordancia con lo anteriormente mencionado, Escoda y Guiu (2019) amplían en el concepto de gestión emocional, destacando que esta requiere la construcción de habilidades emocionales, las cuales se definen como la totalidad de conocimientos y habilidades necesarias para poder comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. En estas competencias, la regulación emocional es relevante, ya que, según los mismos autores, implica tener presente la relación entre la cognición, la emoción y el comportamiento.

Teniendo presente lo anteriormente expuesto en cuanto a la expresión de emociones, es primordial traer el concepto de comunicación emocional, el cual de acuerdo con Saarni (2001),

desde el principio epistemológico del socio construccionismo se plantea que las personas tendemos a dotar de significado nuestra experiencia emocional, de acuerdo con lo vivido en nuestro contexto, por medio de aquellas interacciones sociales que se componen del lenguaje tanto verbal como no verbal, discursos y narrativas que giran alrededor de las emociones.

A medida que el niño va creciendo, el contexto relacional primario puede ser facilitador u obstaculizador del desarrollo de las competencias emocionales, si se tiene en cuenta que el contexto le puede ofrecer diferentes marcadores que le permitan explorar, manifestar y construir narrativas alrededor de las emociones y su expresión. Desde edades muy tempranas y junto con el desarrollo del lenguaje, los niños adquieren palabras para nombrar sus experiencias y comienzan a construir un marco simbólico que da forma a su manera de sentir y regular sus emociones.

A través de la comunicación con sus sistemas relacionales, incorporan narrativas sobre qué emociones son aceptables, y, cuáles no, de igual manera, la forma como las deben expresar y qué respuestas pueden esperar del entorno al hacerlo. Este proceso no ocurre de manera aislada, sino en un entramado relacional donde el significado de las emociones se co-construye y se vive en la interacción. De esta manera, el lenguaje no solo actúa como un medio de expresión, sino como un organizador de la experiencia emocional y relacional, facilitando o limitando la capacidad del niño para regularse.

En ese mismo sentido, el lenguaje y la comunicación es vital para el desarrollo de ciertas competencias emocionales. De la misma manera, las emociones tienen un papel significativo en lo que respecta a la comunicación, ya que pueden ejercer como señales que organizan y motivan la conducta de sí mismo y de otros, y así impactar la comunicación Ortiz, (2018).

Frente a la perspectiva de los coinvestigadores sobre la gestión emocional, hacen una comparación con que las emociones son algo que se debe administrar, entendiendo que una persona pueda controlar sus emociones. “Si uno aprende a gestionarlas, aprende a controlarlas” y hablaron puntualmente de los procesos de duelo. Gestionar significa lograr llevar la vida de manera “normal” después del duelo (lo que dijeron permite comprender que el grupo tiene una visión lineal de las experiencias emocionales; es decir, que el proceso de gestión es progresivo, convirtiéndose en algo malo o negativo cuando este no avanza). Gestionar significa también llegar a un equilibrio, manejar un punto medio sin excesos y teniendo en cuenta el ambiente en el que estoy; queriendo decir, que gestionar tiene que ver también con una lectura del ambiente en el cual estoy para dar una respuesta adecuada.

Al contrastar la perspectiva de los coinvestigadores con los planteamientos del libro *Educando en inteligencia emocional* de Lantieri (2009), se hace evidente una diferencia importante en la forma de entender la gestión emocional. El grupo de docentes tiende a concebirla como un proceso lineal y progresivo, en el que controlar las emociones equivale a “llevar una vida normal” después de una crisis, como por ejemplo un duelo. En esta visión, se asume que gestionar implica avanzar, estabilizarse, y encontrar un punto medio sin excesos, respondiendo de manera “adecuada” según el entorno. Aunque esta mirada tiene sentido dentro de ciertos marcos culturales y sociales que valoran el control y la funcionalidad, también puede limitar la comprensión profunda de lo emocional como experiencia humana compleja y no lineal.

Desde los aportes de Lantieri (2009), se propone una forma más amplia y sensible de pensar la inteligencia emocional. La autora plantea que gestionar las emociones no se trata de reprimirlas ni de “pasar página”, sino de poder reconocerlas, habitarlas y responder a ellas con conciencia. En vez de ver el equilibrio emocional como un estado fijo que se debe alcanzar, lo

entiende como algo dinámico, que se construye desde la conexión con uno mismo, con el cuerpo y con los otros. Esto es especialmente importante en procesos como el duelo, que no siguen etapas predecibles y que pueden tener avances, recaídas o momentos de pausa que también son válidos.

Para nosotros, esto nos invita a pensar que las emociones no son individuales ni aisladas, sino que están en constante diálogo con el contexto. Por eso, gestionar no puede ser simplemente “controlar para adaptarse”, sino leer el ambiente y, también leerse a uno mismo, legitimando y aceptando los tiempos subjetivos y entendiendo que no hay una sola manera de transitar las experiencias emocionales. En ese orden de ideas, lo que Linda Lantieri propone se alinea con una postura clínica más respetuosa de la singularidad y de los procesos complejos del desarrollo emocional humano.

Durante la intervención con los docentes, fue revelador constatar cómo, al abrir un espacio para dialogar en torno a las categorías, se generó una dinámica de reflexión que permitió poner en cuestión las narrativas privilegiadas, tanto individuales como arraigadas en la institución. En ese intercambio, las ideas comenzaron a entrelazarse y a transformarse, dando lugar a nuevos significados desde los cuales los propios docentes reconocieron que las miradas lineales se quedan cortas para comprender y acompañar las crisis emocionales. Lo más llamativo fue que esta toma de conciencia surgió de manera espontánea, y en el mismo fluir de la conversación, empezaron a esbozar y co-construir propuestas para un acompañamiento emocional más complejo, integrador y sensible a la diversidad de experiencias.

Un cambio significativo que pudimos observar en la linealidad que expresaban los docentes del TEK hacia una mirada más compleja, fue la posibilidad de comprender las emociones no solamente como expresiones individuales, sino como parte de un proceso mucho

más amplio que puede llegar a movilizar a las personas, donde se recoge información desde el sistema familiar u otros contextos relacionales en los que estamos inmersos, teniendo en cuenta elementos como: reglas, límites, pautas, mitos o creencias; además de las costumbres que se van incorporando y moldeando de forma transgeneracional, junto con las tradiciones culturales, sociales y contextuales de nuestro país y de su historia.

Acompañamiento emocional

Se entenderá la noción de acompañamiento, como la acción o el efecto de estar con otro participando en sus sentimientos. Diferenciándolo del acompañamiento psicológico, el cual se puede entender como apoyo humano brindado que reconforta y alivia, pudiendo encontrar varios tipos dentro de este último acompañamiento, tales como:

- Acompañamiento informal: siendo el que podemos recibir de nuestra familia, los amigos o de nuestra comunidad.
- Acompañamiento profesional: este es brindado por especialistas en salud mental (psicólogos o psiquiatras) o desarrollo personal (coaching o pedagogos)
- Acompañamiento espiritual: pudiendo ser el que recibimos de un mentor, líderes religiosos o grupos de apoyo.
- Acompañamiento en crisis o emergencias: cuando recibimos primeros auxilios psicológicos o cuando nos comunicamos con líneas telefónicas de ayuda emocional.

Según Vallejo (2014), el fin primordial del acompañamiento es contener y sostener a la persona que sufre, para ayudarse contra la irrupción de impulsos y sentimientos de manera que este se vuelva más manejable y pueda modular sus reacciones físicas y psíquicas durante sus actuaciones y fortalecer a la persona, lo que supone una reafirmación de su valor. Es fundamental comprender que parte del acompañar psicológicamente a una persona, implica el

validar completamente sus emociones, acompasándolo, lo que implica además reconocer y adaptarse al ritmo único de cada persona, así como a sus necesidades específicas.

Teniendo en cuenta lo mencionado por los coinvestigadores acerca del acompañamiento emocional, manifiestan que hay varias formas de comprender esta categoría, siendo estas:

Acompañamiento y seguimiento: es decir, entender de dónde surge el comportamiento y la reacción de los niños, requiere que sigamos la historia del niño y sus aprendizajes para poder ayudarlo. Acompañar como sinónimo de empatía, cómo puedo sentir lo que siente el niño para poder hacer algo al respecto o permitirle al niño expresarse.

Esto nos lleva a considerar que el acompañamiento busca, ante todo, generar un clima de confianza que permita a la persona expresarse, entendiendo este acto como una forma de vínculo. El tipo de acompañamiento dependerá tanto de lo que la persona necesite como de lo que esté manifestando en un momento dado. Con el tiempo, también se aprende a “acompañarse a uno mismo”. En el caso de los niños, se trata de reconocer con claridad qué es lo que realmente necesitan, para facilitar que lo expresen en el momento oportuno. Acompañar implica discernir sus necesidades sin emitir juicios. En la conversación, al abordar el “cómo” acompañar a los niños, se resaltó la importancia de comunicarse a su nivel, manteniendo cercanía física que no siempre requiere demostraciones afectivas y utilizando un lenguaje acorde a su mundo y comprensión.

Identidad y Subjetividad

A continuación, construiremos una redefinición conceptual de las categorías emergentes que surgieron durante el escenario conversacional (temperamento y carácter), buscando comprenderlas desde la identidad y subjetividad, las cuales se alinean en mayor medida con nuestra perspectiva sistémica compleja.

El temperamento y el carácter surgieron de parte de los coinvestigadores durante el encuentro que se llevó a cabo, estas categorías son comprendidas por ellos como dos elementos claves para entender a los niños y saber cómo acompañarlos. En sus voces, el carácter es algo que se puede moldear a cualquier edad mientras que el temperamento es algo prácticamente inmutable.

Todo el grupo pareció estar de acuerdo con la comprensión que hay frente a reconocer cuatro tipos de temperamento: colérico, sanguíneo, melancólico y flemático. Cada uno de estos es heredado y está asociado a unas características de personalidad que van a afectar la manera como un niño se relaciona y reacciona emocionalmente a ciertas cosas. El carácter es la manera como alguien ha gestionado su temperamento, la asociaron con la introspección, capacidad para entenderme y por tanto controlarme y saber conocer y “manejar” a otros. Esta conceptualización es, dentro de la mitología institucional, la herramienta de conocimiento desde la cual están leyendo a sus estudiantes y por tanto su marco de comprensión para el comportamiento de los niños y de las niñas.

Nosotros comprendemos que el temperamento y el carácter surgieron como categorías emergentes en los escenarios conversacionales que se tuvo con los coinvestigadores en los escenarios conversacionales desarrollados, quienes desde sus marcos de referencia las comprenden como elementos esenciales para entender y acompañar las crisis de los niños. Desde sus voces, el temperamento se entiende como un factor innato de la personalidad que tiende a ser heredado, mientras que el carácter es algo que se puede moldear a través de la gestión y control de estas características. Los docentes utilizan aquella distinción como una estrategia de conocimiento para “leer” a sus estudiantes y adecuar su manera de interactuar.

Desde nuestra posición como consultores sistémicos complejos, reconocemos y validamos el sentido de las categorías emergentes en el lenguaje de los participantes. Sin embargo, para el análisis pertinente y la intervención del protocolo, decidimos redefinir estas categorías y comprenderlas en forma de identidad y subjetividad del niño o de la niña.

La identidad y subjetividad no se entienden como rasgos fijos, sino más bien como construcciones relacionales que surgen de las dinámicas relacionales en las que el niño está envuelto (lo que los docentes llaman temperamento) y los sistemas relacionales en los que a menudo interactúa (Familia, Jardín y Cultura). Entender el malestar del niño o de la niña desde esta perspectiva compleja nos permite:

1. Deconstruir lo Individual: Mover la comprensión de las crisis de una falla de carácter a una manifestación contextual y relacional.
2. Propiciar la Transformación: Tener presente que, aunque existan patrones y pautas, la subjetividad es moldeable por medio de nuestras interacciones y vínculos de apoyo que el protocolo busca construir.

Siguiendo esta línea, los conceptos de Identidad y Subjetividad son pertinentes para el protocolo, dado que nos permiten observar al niño desde su singularidad, permitiendo de esta forma que los docentes redefinan e incorporen un acercamiento emocional con los niños alterno, que permita poder construir nuevas formas de interacción más generativas en las crisis emocionales de los niños.

Tutores de resiliencia

Desde los aportes de Cyrulnik (2010) y Barudy (2005), entendemos la resiliencia no como una capacidad individual aislada, sino como un proceso profundamente vincular que se construye en relación con otros. Ambos autores coinciden en que las personas no "nacen

resilientes", sino que esta capacidad se potencia cuando existe una figura significativa que, a través del vínculo, permite resignificar el sufrimiento y reconstruir una narrativa de sentido. En palabras de Barudy (2005), la resiliencia se desarrolla gracias a la existencia de un "tutor de resiliencia", es decir, alguien que acompaña de forma sensible, confiable y sostenida en el tiempo.

Esto se conecta directamente con la forma en que los docentes comprenden el acompañamiento emocional. Para ellos, acompañar implica generar confianza para que el niño pueda expresarse sin miedo, leer sus necesidades sin juicio y estar disponibles desde un lugar de cercanía emocional, más que física. Este tipo de presencia activa que sabe cuándo hablar, cómo adecuarse al nivel del niño, y cuándo simplemente sostener, materializa lo que Barudy (2005), describe como la construcción de un vínculo protector que favorece el desarrollo emocional.

Mientras que Cyrulnik (2001) resalta que el acompañamiento resiliente, es aquel que permite al niño reconstruirse afectivamente después de una experiencia difícil, no desde la negación del dolor, sino desde la posibilidad de narrarlo, simbolizarlo y encontrarle algún sentido particular. En este sentido, cuando los docentes mencionan que "con el tiempo uno aprende a acompañarse a uno mismo", están apuntando, quizás sin nombrarlo así, a un efecto de internalización del vínculo seguro: haber sido bien acompañado habilitó al niño a desarrollar formas autónomas de regulación emocional.

Además, al surgir las categorías de temperamento y carácter durante el encuentro, es interesante cómo el grupo comienza a construir una lectura situada de sus estudiantes. Si bien su comprensión del temperamento como algo heredado y difícil de cambiar puede sonar reduccionista desde algunas perspectivas, también se puede ver como un intento de entender la diversidad emocional de los niños para no juzgarlos desde un molde único. La idea de que el

carácter se moldea y se asocia a la capacidad de observarse dentro de lo observado conecta con la visión resiliente de que, a pesar de las condiciones de origen, es posible transformarse si existen las condiciones relacionales adecuadas.

Así, desde los aportes de Barudy (2005) y Cyrulnik (2010), podríamos decir que los docentes están, intuitivamente, describiendo una forma de tutoría emocional que favorece la resiliencia infantil. Acompañar, entonces, no es solo estar presente, sino construir un vínculo donde el niño se sienta visto, comprendido y aceptado tal como es, con su temperamento, sus tiempos, y su forma particular de estar y reaccionar ante el mundo. Y cuando ese acompañamiento es coherente, empático y respetuoso, se convierte en una base segura desde la cual los niños pueden fortalecerse emocionalmente y aprender con el tiempo, a cuidarse y sostenerse a sí mismos.

Nosotros entendemos que el acompañamiento emocional no es estrictamente una intervención puntual, sino como una forma de presencia sostenida y sensible frente al sufrimiento. Acompañar no solo implica estar disponibles de forma física, también es necesario leer el lenguaje emocional del niño, adaptarnos a su ritmo y validar su vivencia, sin llegar a apresurar una solución. Podríamos decir que nuestro acompañamiento debe contener: un nivel de escucha profundo, danzar con estado emocional del otro y brindar una contención que alivie, sin negar el dolor que siente la otra persona. De esta manera, el acompañamiento no busca suprimir la crisis, sino transformarla en una oportunidad de conexión y sentido.

Consideramos que el desarrollo emocional se da de manera relacional. Por eso, es importante cuando los docentes se convierten en figuras significativas que acompañan sin juzgar, con coherencia y respeto, favoreciendo que se den procesos de resiliencia. Gracias a lo señalado por Barudy (2005) y Cyrulnik (2001), la capacidad del niño para relacionarse con la adversidad

no depende específicamente de su temperamento, sino de la existencia de vínculos generativos, protectores y predecibles que le permitan sentirse comprendido y seguro. Siendo así, el acompañamiento emocional se puede comprender como una forma de tutoría afectiva que no solo contiene, sino que también fortalece al niño en su capacidad de autorregulación y expresión emocional.

Finalmente, consideramos que acompañar emocionalmente también es un ejercicio ético, el cual supone reconocer que cada niño es único en su manera de sentir, expresarse y necesitar. Implica preguntarnos no solo “qué le pasa”, sino también “cómo puedo acompañarlo en este momento”. Esta actitud relacional y sensible incluye saber cuándo hablar, cuándo hacer silencio, cómo estar cerca sin invadir, y cómo ofrecer recursos simbólicos y emocionales que el niño pueda llegar a apropiar en el futuro. En el contexto del Jardín infantil, el acompañamiento emocional se convierte en una práctica cotidiana que sostiene el vínculo, promueve la salud mental infantil y siembra las bases para un desarrollo afectivo con un enfoque generativo.

Como lo plantea Cyrulnick (2001), la resiliencia surge en el momento en que el niño sufre algún tipo de trauma, reconfigurando sus interacciones y recursos personales para poder así afrontar nuevamente su realidad tejiendo nuevas versiones de sí mismos y formas de interactuar con los otros y sus diferentes contextos dotando de nuevos significados estos traumas, elaborando un proceso de construcción identitaria generativa.

Desde la perspectiva de Linares (2007), la forma en que cada uno se percibe (la identidad) no es algo que venga con nosotros de fábrica, sino que es un elemento que se va construyendo a partir de las experiencias que hemos vivido en relación con otros.

Es decir, que nuestra identidad es como un resumen de nuestra historia de interacciones en los distintos sistemas con los que interactuamos, especialmente el sistema familiar.

De acuerdo con Linares (2007), la construcción de la identidad está constituida por la nutrición relacional, es decir, sentirnos amados, reconocidos, y validados por el sistema familiar.

Por lo anterior, nuestra lectura de acuerdo con los planteamientos de Linares comprendemos que si un niño tiene un problema (síntoma), realmente el niño no es el problema, o en este caso sus crisis, sino que el comportamiento del niño puede leerse como una señal de alarma de que algo está fallando o generando ruido en las pautas de interacción del sistema familiar.

Lo anterior invita a establecer un símil entre el temperamento y la identidad, entendiendo que las dinámicas relacionales se nutren de nuestras experiencias y contribuyen al conocimiento de sí mismo. De este modo, la identidad se configura como un proceso en constante transformación que, pese a sus cambios, conserva elementos originarios derivados de las pautas transgeneracionales. Esta reflexión se vincula con el paralelismo entre el carácter y lo narrativo, en consonancia con lo planteado por Linares (2007) sobre la narrativa individual. Según el autor, la forma en que narramos los acontecimientos de nuestra vida se relaciona con aquello que consideramos significativo en los contextos donde nos desenvolvemos cotidianamente y con lo que, en última instancia, otorga sentido a nuestra experiencia.

Glosario para el equipo Docente

A partir de la co-construcción realizada con el equipo docente y de la respectiva revisión de los referentes sistémicos-relacionales, el protocolo necesita la definición de algunos conceptos fundamentales. Dicho glosario sintetiza la comprensión compleja de las categorías para traducirlas a definiciones que sean prácticas y de fácil aplicación para el docente.

Tabla 1.**Glosario construido en el escenario conversacional.**

Categoría	Definición
Crisis Emocional	Entendida como una manifestación intensa de malestar (rabia, llanto, miedo o retraimiento) que el niño/a no puede manejar por sí mismo. Se interpreta como una señal de que algo en el sistema relacional (familiar, escolar, entre otros) está bajo presión.
Emociones	Entendidas como reacciones corporales y energéticas que se activan por las interacciones y el contexto. No son ni buenas, ni malas, sino información valiosa que debe ser reconocida, validada, nombrada y no reprimida.
Gestión Emocional	Entendida como la capacidad de reconocer, nombrar y responder a las emociones con conciencia. No se trata de “controlar” para suprimir la emoción, sino aceptar el proceso para alcanzar un equilibrio dinámico.
Ciclo Vital	Entendido como que el desarrollo vital del niño no es lineal, sino una interacción constante entre su etapa de edad, su subjetividad y los diferentes sistemas de los que hace parte (Familia, Jardín, Cultura) que le afectan. Por tanto, requiere una respuesta sensible al momento vital específico en el que se encuentre el niño.
Acompañamiento Emocional	Entendida como una forma de presencia sostenida y sensible del docente frente al sufrimiento. Implica validar la vivencia y experiencia del niño, acompasarse a su ritmo, y transformar las crisis en una nueva oportunidad de conexión y vínculo.
Temperamento	Entendido como un factor que es innato de la personalidad, siendo este heredado biológicamente desde el momento en el que nacemos y pudiendo identificarlo nuestros progenitores (padres, madres, abuelos).
Carácter	Entendido como la gestión y control de las características que son aprendidas y moldeadas por las experiencias, mediante la interacción con nuestro entorno social; siendo este en parte, un regulador nuestro comportamiento.
Identidad/Subjetividad	Entendidos como las construcciones relacionales que surgen de nuestras dinámicas interaccionales que tenemos con los diferentes sistemas a los que estamos expuestos, teniendo mucha relevancia nuestras experiencias junto con la nutrición emocional que recibimos de los demás.
Tutor de Resiliencia	Entendida como el rol de la figura docente como un vínculo protector y seguro que, a partir de la contención empática, ayuda al niño a autorregularse y a fortalecer su capacidad para afrontar las dificultades.

Fuente: Elaboración propia.

Responsables de la ejecución

Los responsables de llevar a cabo este protocolo será el equipo directivo, en conjunto con el psicólogo y, en compañía del equipo docente de la institución.

Al abordar las crisis emocionales desde una perspectiva sistémica, reconocemos y somos conscientes de que la responsabilidad no puede recaer en un solo actor. Este protocolo establece un orden de acción clara para garantizar que la respuesta sea coherente y oportuna, pero sobre todo que delimite y respete el rol de cada profesional. De esta manera, se evita cualquier sobrecarga de funciones, realimentando que la salud mental se construye en red y en conjunto.

1. Docentes (primeros respondientes y actores de contención):

Los docentes son los primeros en ejecutar esta ruta, pues son quienes están en el centro de la vivencia y experiencia emocional de los niños. Su responsabilidad recae en el marco pedagógico y la contención afectiva dentro de las aulas, teniendo en cuenta su rol como tutores de resiliencia. Por lo tanto, sus funciones radican en:

- **Contención Inmediata:** El docente debe aplicar la ruta para sostener y validar la emoción durante la crisis.
- **Observación y Detección Temprana:** El docente debe actuar como primer filtro, registrando pautas y patrones de comportamiento que señalen malestar
- **Activación de la Red:** El docente debe articular de forma clara con el psicólogo cuando el caso supera la contención pedagógica.

Se aclara que es fundamental comprender que esta función del docente no implica realizar algún tipo de diagnóstico o evaluación psicológica. La intervención docente en este caso debe estar relacionada con la contención y la observación primaria.

2. Apoyo Psicológico y Directivos:

Responsable de la respuesta profesional especializada y donde se encuentra el componente clínico y familiar de la intervención. De tal forma que sus funciones son:

- **Lectura sistémica y Clínica:** Consiste en recolectar la información que ha recogido el docente para de esta forma ejecutar una evaluación relacional y contextual del caso.
- **Intervención Relacional Especializada:** Consiste en aplicar diferentes técnicas de intervención o psicoeducativas (ya sea individual, familiar o grupal) que corresponda a la formación profesional.
- **Remitir y/o Referenciar:** Consiste en determinar la necesidad de remisión a otros especialistas que puedan ser fundamentales para la intervención del caso y el trabajo en red.

3. Delimitación de Roles

Para que el protocolo funcione eficazmente fue necesario que los roles de los actores estén claros, lo que resulta fundamental para el buen funcionamiento del Jardín. Por lo tanto, los roles se ubicaron de la siguiente manera:

- **Equipo Docente:** Su función es seguir la aplicación del protocolo, teniendo en cuenta que ellos son los primeros respondientes emocionales de los niños. Su función consta de apoyar la crisis y prestar una contención inicial de la misma. Ahora bien, si la crisis se complejiza su deber es notificar al psicólogo.
- **Psicólogo/subdirector:** El psicólogo al tener doble función, será la persona encargada de conectar la dirección del Jardín con el apoyo especializado. Su trabajo consta en vigilar la aplicación correcta del protocolo y de ser necesario conseguir los recursos necesarios que hagan falta.

- Directora: La directora debe establecer el marco de autoridad del sistema escolar (Jardín). Su función consta de asegurar que el protocolo se institucionalice en los quehaceres diarios de la labor docente, además debe garantizar los recursos necesarios para el apoyo a los docentes.

Procedimiento paso a paso

A continuación, se presentará el proceso que se debe llevar a cabo para seguir construyendo escenarios que les permitan a los docentes movilizar las emociones que surgen de las crisis emocionales presentadas por los niños, y reflexionar sobre posibles nuevas formas de visualizar la situación que no habían considerado, junto con la posibilidad de manifestar lo que cada uno de ellos sintió durante el momento de la crisis.

Lo anterior, puede transformarse en una oportunidad para que el TEK realice observaciones sobre las reflexiones que van surgiendo del manejo que se le da a la movilización de las emociones y a esas nuevas maneras de intervenir que van surgiendo, pudiendo ser la oportunidad para identificar puntos ciegos que no se habían considerado y generan movilizaciones mucho más potentes en los encuentros que se programarían a futuro.

1. Detección de emergencias emocionales y análisis contextual:

- Desde una perspectiva sistémica compleja, el psicólogo institucional, en articulación con la dirección y el equipo docente, participa en la identificación de patrones relacionales y situaciones críticas que se reiteren en el comportamiento emocional de los niños. Más que enfocarse en conductas individuales, esta mirada permite reconocer cómo dichas expresiones se configuran dentro de relaciones vinculares y dinámicas institucionales. De esta forma, se posibilita una lectura contextual del malestar y la construcción de intervenciones que atiendan tanto a la

singularidad subjetiva como a los circuitos relacionales que sostienen las expresiones emocionales en el entorno escolar.

- Se analizan estas señales a partir de observaciones en el aula, conversaciones informales, remisiones internas o solicitudes espontáneas de acompañamiento, de acuerdo con el caso con el que se esté trabajando.
- Se construye un mapa relacional preliminar que permita visualizar qué sistemas están involucrados (niño-familia-docentes-contexto escolar).

Todo lo anterior con el fin de orientar el análisis contextual desde una mirada sistémica. Si el foco se sitúa en la familia, se activa un espacio de consultoría, convocando a los cuidadores desde una lógica de corresponsabilidad, con el fin de co-construir estrategias de acompañamiento sensibles, sin juicios ni señalamientos.

El mapa no solo organiza la información, sino que activa la red de apoyo del niño, facilitando intervenciones coherentes, integradas y respetuosas teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se relaciona involucrando a sus pares, docentes y familia.

2. Selección del tema a trabajar:

- En un espacio conjunto entre el psicólogo y la dirección del jardín, se selecciona el tema de mayor urgencia o impacto en el sistema escolar (por ejemplo: tristeza, duelo, agresividad, retraimiento, miedo.)
- La elección debe estar fundamentada en criterios como: frecuencia de aparición, carga emocional para los docentes, grado de afección al bienestar del niño o del grupo y la capacidad institucional para intervenirlo.
- Se formulan preguntas orientadoras que guiarán el encuentro desde una perspectiva reflexiva y colaborativa.

3. *Planeación del encuentro:*

El psicólogo y la dirección de la institución se encargan de:

- Definir la modalidad del espacio (presencial, grupal, en aula o en sala de reflexión).
- Establecer la fecha y hora considerando los tiempos escolares para no interferir con la rutina pedagógica.
- La elección de un espacio físico cómodo, privado y libre de interrupciones, que permita generar un ambiente de contención emocional.
- De alistar los materiales de apoyo, herramientas creativas (carteles, tarjetas, recursos simbólicos) y mecanismos de registro. Se recomienda una frecuencia mínimo bimestral, aunque puede ajustarse según las dinámicas emergentes.

4. *Apertura del espacio conversacional:*

- El psicólogo institucional introduce el tema desde un enfoque reflexivo, no directivo, contextualizando brevemente la situación y su importancia.
- Se construyen acuerdos de confidencialidad, respeto y escucha activa, promoviendo un ambiente seguro.
- Se valida la disposición emocional del equipo para abordar el tema y se trabaja sobre los diferentes temas que van emergiendo.

5. *Facilitación relacional del dialogo:*

- El psicólogo actúa como facilitador del proceso, no como solucionador, utilizando herramientas como: preguntas circulares y reflexivas, escucha activa y devoluciones sistémicas, mapas conversacionales, técnicas narrativas o metafóricas para resignificar experiencias.

- *Preguntas circulares:* Son preguntas que ayudan a ver una situación desde distintos puntos de vista, incluyendo cómo cada persona percibe las acciones y emociones de los demás. Sirven para entender cómo se influyen entre sí las personas en un grupo (por ejemplo, familia o equipo).
 - *Guías de observación:* Son listas o pautas que indican en qué aspectos poner atención (conductas, reacciones, interacciones) para entender mejor lo que pasa en una situación sin dejarse llevar solo por impresiones personales.
 - *Formatos de registro emocional:* Son herramientas para anotar emociones, lo que las provoca y cómo se expresan. Ayudan a reconocer patrones emocionales y entender cómo afectan las relaciones o el ambiente.
 - *Dinámicas de autoobservación:* Son ejercicios prácticos que invitan a cada persona a mirar cómo actúa, siente o reacciona en diferentes momentos, con el fin de conocerse mejor, incorporando formas alternas de relacionarse.
 - *Mapeo relacional:* Es una representación visual (como un dibujo o esquema) que muestra quiénes son parte de un sistema (familia, grupo de trabajo) y cómo se relacionan entre sí, para entender las conexiones y roles de cada persona.
- Se prioriza la expresión emocional del equipo docente, y reconocimiento de su vivencia y la comprensión de los vínculos que configuran la situación emocional del niño.

6. *Reconocimiento de posicionamientos y recursos:*

- Se invita a los docentes a reconocer desde qué lugar están acompañando las crisis, (emocional, disciplinario, protector, evasivo). (Boscolo y Cecchin 1982)
 - *Emocional:* Corresponde a una forma de acompañar centrada en la conexión afectiva. El adulto se involucra desde la empatía, validando las emociones del niño y ofreciendo contención emocional. Este estilo busca calmar desde la cercanía, el afecto y la escucha activa.
 - *Disciplinario:* Hace referencia a un acompañamiento basado en el control del comportamiento, la norma y el orden. El adulto interviene para corregir la conducta, poner límites o mantener la estructura, priorizando que el niño aprenda lo que se espera de él.
 - *Protector:* Se relaciona con una actitud de cuidado que busca evitar el malestar del niño. El adulto interviene resolviendo por él, previniendo que enfrente frustraciones o incomodidades. Aunque puede ser útil en ciertos momentos, también puede limitar el aprendizaje emocional del niño.
 - *Evasivo:* Implica una postura de distanciamiento o evitación frente a la crisis. El adulto minimiza, ignora o pospone la atención a la situación, ya sea por incomodidad, miedo a intervenir mal o por no saber cómo actuar.

Desde nuestra perspectiva sistémica, consideramos que sería pertinente que cada uno de los docentes reflexionara sobre cuál de los anteriores acompañamientos se relaciona con su propio estilo, además de considerar la relación que sostienen con ese niño en particular, buscando así que el acompañamiento de la crisis se realice de una forma estética, permitiendo así hacer una observación de ese acompañamiento en la relación estudiante - docente y resaltar

cuáles fueron los movimientos que se hicieron para que este funcionara, junto con los que se podrían considerar como oportunidades de mejora en el futuro. Aquí lo que se busca es promover ejercicios autorreferenciales en los docentes para que reconozcan su estilo de acompañamiento, así como cómo ese estilo favorece la emergencia de nuevas formas de regulación emocional en los niños. Es ayudarlo a ver cómo la forma de acompañar se relaciona con cómo comprende la crisis del niño, las posibilidades del niño para regularse desde su particularidad y su propio estilo para abordar esta situación. Esto también tiene que ver con historias de relación de los docentes y de su propia forma de comprender las emociones, de reconocerlas y de autorregularse.

- Se reflexiona sobre los recursos internos y externos que ya poseen para enfrentar estas situaciones (experiencias previas, intuiciones pedagógicas, apoyo entre pares).
- Se promueve la identificación de creencias compartidas y discursos que pueden estar limitando la comprensión relacional del niño.
 - *Experiencias previas:* son todo lo que ya hemos vivido, aprendido o sentido antes, y que nos ayuda (o a veces nos complica) cuando enfrentamos algo nuevo.

Es como la mochila que cargamos con recuerdos, ideas y aprendizajes que usamos sin darnos cuenta en el día a día.
 - *Intuiciones pedagógicas:* son ideas, percepciones o comprensiones espontáneas que tienen los educadores sobre cómo enseñar, cómo aprenden los estudiantes o qué necesitan en determinado momento, sin haberlo planeado o sin una base teórica explícita.

- *Apoyo entre pares:* se refiere a las formas de acompañamiento, orientación y colaboración que se dan entre personas que comparten un contexto similar como estudiantes, colegas o personas con experiencias afines y que, desde esa cercanía, se ofrecen ayuda mutua en el plano emocional, académico o práctico.

Desde el enfoque educativo, el apoyo entre pares fomenta el aprendizaje colaborativo, la formación de habilidades socioemocionales, la empatía y la construcción de nuevos saberes que se construyen con el otro. No se basa en una relación jerárquica, sino en una dinámica horizontal, donde cada participante aporta desde su experiencia y conocimiento.

7. *Co-contrucción de rutas de atención:*

- Se parte del diálogo, se construyen acciones pequeñas, contextualizadas y alcanzables para implementar en la cotidianidad; se recomienda durante las escuelas de padres, se socialice con los mismos la existencia de este protocolo y se tomen decisiones conjuntas sobre qué elementos desean conservar y cuáles se pueden cambiar en el futuro.
- Se definen compromisos personales y colectivos; se recomienda que se tengan en cuenta los estilos desde los cuales los docentes se sienten cómodos al acompañar a sus estudiantes.
- Se promueve la articulación con las familias cuando sea pertinente, bajo un enfoque respetuoso y colaborativo; para esto se recomienda que se trabaje en conjunto con las familias durante los talleres de padres que el jardín ya maneja desde su fundación.

8. Registro creativo de lo vivido y de los acuerdos:

- Se elabora un registro de la sesión que registre las diferentes emergencias que se dieron durante el espacio.
- Puede usarse una bitácora escrita, mapas mentales, dibujos, murales colaborativos, entre otros; dependiendo del propósito y la pertinencia del encuentro, según lo propuesto por el psicólogo institucional, los directivos y/o docentes del jardín.
- Bitácora: Cuaderno o registro cronológico donde se anotan los avances, observaciones, ideas, decisiones, hipótesis, dificultades, reflexiones y resultados preliminares a lo largo del proceso.
 - Mapas mentales: Diagrama visual, organizado de forma radial y no lineal, que representa ideas, conceptos o tareas vinculadas a un tema o idea central.
 - Dibujo: Es el “arte de dibujar” la imagen o delineación ejecutada en claro y oscuro, y también puede referirse a la proporción que debe tener un objeto representado, buscando otra manera de registrar las emergencias, interacciones, pensamientos e ideas de los participantes.
 - Mural colaborativo: (también llamado mural participativo o comunitario) es una obra de arte mural realizada de forma colectiva por múltiples personas: vecinos, estudiantes, organizaciones o artistas profesionales que trabajan juntos para plasmar una idea, cultura o comprensión compartida en un espacio público o institucional.

- Este registro es sistematizado por el psicólogo institucional, y retroalimentado con el equipo en un encuentro posterior.

9. Seguimiento y retroalimentación continua:

- En encuentro futuros, se retoman los acuerdos y se hace seguimiento a su implementación.
- Se revisan los efectos observados en los niños, el equipo docente y las dinámicas de aula.
- Se valoran los aprendizajes colectivos y se ajustan las estrategias si es necesario.

10. Evaluación del proceso e integración institucional:

- Se realiza una evaluación del impacto del protocolo con base en:
 - Cambios observables en las relaciones y en la gestión de crisis.
 - Nivel de incorporación del enfoque sistémico por parte del equipo docente.
 - Percepción del acompañamiento emocional brindado.
- Los aprendizajes se integran en los planes pedagógicos institucionales y se promueve la sostenibilidad del protocolo como parte de la cultura organizacional del jardín infantil TEK.

Indicadores de cumplimiento

Para evaluar la implementación del protocolo y su impacto en la gestión emocional institucional, se proponen los siguientes indicadores cualitativos y cuantitativos:

- Número de encuentros realizados entre el equipo docente y el psicólogo institucional.
- Porcentaje de asistencia docente a los espacios de reflexión emocional.

- Cantidad de situaciones de crisis abordadas desde la mirada relacional (registradas en bitácoras u observaciones).
- Participación del equipo docente en los espacios propuestos y seguimiento de estos.
- Identificación de cambios en las prácticas pedagógicas frente a la gestión de las crisis emocionales.
- Percepción de los docentes sobre la utilidad del protocolo (evaluación semestral) mediante encuesta o escenarios conversacionales.
- Inclusión del protocolo dentro del plan institucional de convivencia y desarrollo emocional.

Recursos necesarios

Para el adecuado desarrollo del protocolo, se requerían recursos de tipo humano, físico y metodológico:

- Talento humano: Psicólogo institucional, dirección académica, cuerpo docente. Si es posible, apoyo externo en algunos espacios de formación.
- Espacios físicos: Aula de reuniones, sala de reflexión, salón de la calma o espacios adaptados para los encuentros.
- Materiales: Cuadernos o bitácoras, rotafolios, marcadores, elementos gráficos, simbólicos (carteles, tarjetas, objetos proyectivos).
- Tiempo institucional: Asignación de franjas bimestrales de dos horas para los encuentros sin afectar la rutina escolar.

- Herramientas pedagógicas y metodológicas: Preguntas circulares, guías de observación, formatos de registro emocional, dinámicas de autoobservación y mapeo relacional.

Capacitación del personal: planes de formación continua sobre el protocolo y su aplicación.

La formación del equipo docente y directivo es una condición fundamental para garantizar la sostenibilidad del presente protocolo. Por ello, se propone un plan de capacitación continua que permita fortalecer las competencias necesarias para el acompañamiento emocional de los niños y de las niñas desde un enfoque sistémico – relacional.

Este plan contempla los siguientes componentes:

- Talleres semestrales de sensibilización y profundización en torno a la comprensión de las crisis emocionales infantiles desde una mirada relacional, integrando elementos del desarrollo emocional, el ciclo vital, y las dinámicas familiares y escolares.
- Capacitación en estrategias de intervención educativa, incluyendo el uso de preguntas circulares, primeros auxilios emocionales, lectura ecosistémica de las crisis, mapeo de vínculos y construcción de rutas de acompañamiento.
- Jornadas de análisis de casos y supervisión institucional, en las cuales el equipo docente podrá compartir experiencias reales de su práctica cotidiana, recibir retroalimentación y resignificar en sus formas de intervenir.
- Integración del protocolo en el plan de desarrollo institucional (PEI) y en los espacios de formación docente, para asegurar su articulación con los proyectos pedagógicos y con el sistema de gestión institucional.

- Acompañamiento del psicólogo institucional en las primeras etapas de implementación, promoviendo un enfoque dialógico, reflexivo y ético del acompañamiento de las emociones infantiles y del cuidado de los propios docentes como agentes relacionales activos.

Estas acciones formativas deberán coordinarse dentro del calendario institucional, garantizando espacios protegidos que no interfieran con las dinámicas pedagógicas, y que permitan una apropiación real y comprometida por parte el personal educativo.

Revisión y actualización

Este protocolo deberá ser revisado y ajustado anualmente, con base en los aprendizajes obtenidos durante su aplicación y las nuevas necesidades que emerjan en la comunidad educativa sobre temáticas relacionadas con su alcance. La revisión estará a cargo del psicólogo institucional, en conjunto con el equipo directivo y representantes docentes, que evaluarán:

- Pertinencia del contenido y del enfoque sistémico – relacional.
- Viabilidad de los procedimientos establecidos.
- Coherencia entre lo planificado y lo implementado.
- Recomendaciones de mejora basadas en la experiencia vivida y en las evaluaciones recogidas durante los espacios de seguimiento.

Los ajustes realizados deberán quedar documentados y comunicados a todo el personal involucrado.

Bibliografía

Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecológica del maltrato infantil*. Gedisa.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.

Boscolo, L., & Cencchin, G. (1982). Training in systemic therapy at the Milan Center. *Family Process*, 21(2), 123-133.

Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York: Jason Aronson.

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1090 de 2006: Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 46.383.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=21702>

Congreso de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar*. Diario Oficial No. 48.749. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-320728_archivo_pdf_ley_1620_2013.pdf

Congreso de Colombia. (2015). *Ley 1751 de 2015: Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 49.427.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66645>

- Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia, de cero a siempre*. Diario Oficial No. 49.885. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=76062>
- Congreso de la República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes...* (Diario Oficial No. 52.822). Gobierno Nacional.
- Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2019b). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber/Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2010). *Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Kail, R. V., y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital*. Cengage Learning Editores.
- ICBF, Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Lineamientos técnicos para la atención integral a la primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/system/files/lineamientos_tecnicos_atencion_integral_primera_infancia_icbf_2014.pdf
- Lantieri, L. (2009). *Educando en inteligencia emocional: Estrategias para desarrollar la fortaleza interior de los niños*. Kairós.
- Linares, J. L. (2007). La personalidad y sus trastornos desde una perspectiva sistémica. *Clínica y Salud*, 18(3), 381–399.

- Medina, R. (2022). La terapia familiar crítica de tercer orden: Repensando la psicopatología y la psicoterapia. *Interacciones*, 8. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.290>
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Harvard University Press.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2018). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas: ¿Cómo formular estándares, logros e indicadores de desempeño?* Klasse Editorial.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context, and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125–129. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00152>
- Slaikue, K. (2000). Intervención en crisis manual para práctica e investigación. Manual Moderno (pp. 367-387).
- Vallejo, L. F. (2014). Proyecto de acompañamiento psicológico a personas que experimentan la pérdida de un ser querido usuarios de la Funeraria «Los Lirios» en la ciudad de Quito [Tesis, Universidad Politécnica Salesiana].

Anexos

Se incluirán las leyes, decretos o demás documentos legales que pueden ayudar a recolectar información sobre la habilitación de jardines infantiles y que tienen elementos importantes para tener en cuenta al momento de implementar este protocolo:

- Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia.
- Ley 1804 de 2016 - Ley de Cero a Siempre.
- Ley 2383 de 2024 – Educación socioemocional de niñas, niños y adolescentes de instituciones educativas de prescolar, primaria, básica y media en Colombia.
- Decreto 1860 de 1994.
- Decreto 1075 de 2015 – Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Lineamientos Técnicos para la Educación Inicial (MEN, ICBF, MinSalud).
- Resolución 02063 de 2017 (MEN).
- Decreto 613 de 2017 (MinSalud).

Consentimientos

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. Posibles riesgos: Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. Posibles riesgos: Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

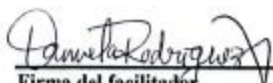
Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

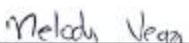
La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

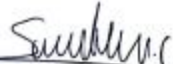
Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. Posibles riesgos: Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

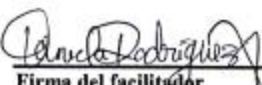
Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

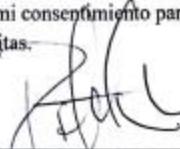
La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. **Posibles riesgos:** Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

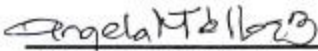
La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

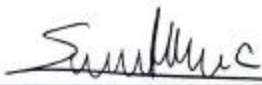
Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. **Posibles riesgos:** Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

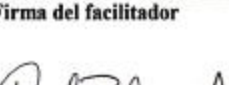
Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Consentimiento informado Investigación – Intervención

El presente encuentro psicoeducativo tiene como objetivo brindar una herramienta que permita apoyar a los docentes en la gestión emocional de los niños. Por medio de esta herramienta permitirá, los participantes podrán renovar y actualizar sus estrategias para ofrecer un acompañamiento emocional más efectivo, creando un entorno de apertura y expresión emocional de los niños.

Durante el encuentro, se recogerán las comprensiones que poseen los participantes sobre diversas categorías relacionadas con el acompañamiento emocional. Se llevará a cabo un juego de roles que permitirá la emergencia de nuevas reflexiones y movilizaciones en la forma en que los docentes manejan las emociones y las crisis de los niños.

La participación en este encuentro es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de decidir si desea participar o retirarse en cualquier momento, sin repercusión alguna. En caso de que prefiera no compartir cierta información personal, su decisión será respetada.

Toda la información compartida durante el encuentro será tratada con estricta confidencialidad. Además, se les solicitará a los participantes mantener la confidencialidad sobre lo expresado por otros miembros del grupo.

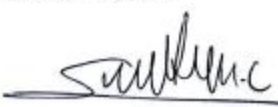
Beneficios: Este ejercicio permitirá favorecer la conexión emocional de los docentes con la emocionalidad de los niños, promoviendo la adecuada gestión de emociones de los docentes y de los niños, facilitando así un acompañamiento más óptimo y asertivo en la emocionalidad de los niños. **Posibles riesgos:** Probablemente los docentes pueden experimentar malestar al enfrentarse a sus propias emociones, lo que podría dificultar su participación.

Declaro que he recibido la información pertinente sobre la naturaleza y propósito de este encuentro psicoeducativo. Mis dudas han sido resueltas satisfactoriamente, y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento sin consecuencias.

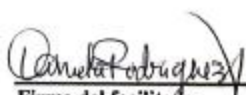
Doy mi consentimiento para participar en esta actividad y comprendo las condiciones aquí descritas.


Firma del participante


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador


Firma del facilitador

Metodología utilizada

Fase I

Para la primera fase se genera un escenario conversacional reflexivo donde los docentes nos compartan su opinión sobre las diferentes categorías expuestas en el marco conceptual, permitiéndonos escuchar las comprensiones que se tienen de las mismas, ayudando para que ellos reflexionen sobre sus propias opiniones y abriendo la posibilidad de que surjan categorías

emergentes para que su rol no sea únicamente de participantes, percibiéndolos como coinvestigadores durante la intervención. El registro de la información se realizará en un diario de campo y se apoyará con una grabación en audio del escenario conversacional.

Fase II

En esta segunda fase se realizará un equipo reflexivo de parte de los consultores, teniendo como tema central las opiniones ofrecidas por los investigadores sobre las categorías que se les presentaron y sobre las categorías emergentes que puedan surgir durante el proceso, permitiéndoles a los co-investigadores escuchar como sus percepciones aportan a nuestro ejercicio investigativo y nosotros para expresar nuestras sensaciones sobre la forma como en su conversación se ponían a juego elementos de la comunicación digital y analógica.

Fase III

Por último, se conversará junto con los docentes, el psicólogo del jardín y la directora; sobre cuáles son los elementos que se podrían tener en cuenta al momento de mantener un acompañamiento de las crisis emocionales de los estudiantes, donde se tenga en cuenta la misión que posee la institución, los valores que rigen a esta y de la misma manera, se tengan presentes las diferentes percepciones que tenían los docentes de esas situaciones, junto a nuestras opiniones que surgieron gracias a los escenarios conversacionales, la entrevista y el taller experiencial.