

La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia

Emotional education in early childhood: Implications of teaching practices carried out post-pandemic

Carolina Núñez Barahona

Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN

La pandemia del covid-19 ha generalizado una problemática referida a la educación emocional, pues el confinamiento total limitó las relaciones sociales que son parte del desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. Este artículo analiza las prácticas y creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de las competencias emocionales en el momento de la pospandemia. A partir de un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes como instrumentos de recolección de datos. Los resultados de la investigación indican la influencia que poseen las creencias de las educadoras en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas. Se concluye que las prácticas docentes son un factor determinante que impacta en el desarrollo emocional y social de los educandos; por ello,

Contacto:
cnunezb@uft.edu

se releva la importancia de la formación académica de las educadoras a fin de acoplar la teoría con la práctica.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, pospandemia, prácticas docentes, primera infancia

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has generalized a problem regarding emotional education, since total lockdown has limited the social relationships that are part of the development of boys and girls in early childhood. This article analyzes the practices and beliefs of four early childhood educators regarding emotional competencies in the post-pandemic period. Using a qualitative approach and a case study methodology, semi-structured interviews and participant observations are carried out as data collection instruments. The results of the research indicate the influence that educators' beliefs have on the development of children's emotional competencies. It is concluded that teaching practices are a determining factor that impacts the emotional and social development of students; therefore, the importance of the academic training of educators is highlighted in order to couple theory with practice.

Keywords: emotional education, emotional competencies, post-pandemic, teaching practices, early childhood

INTRODUCCIÓN

La pandemia del covid-19 que enfrentó el mundo entero durante el año 2020 y principios del 2021 mantuvo un confinamiento total que afectó de manera directa las relaciones interpersonales que los individuos mantenían entre sí, restringiendo las interacciones sociales al mínimo de un momento a otro. Esta medida se adoptó para evitar el contagio de la nueva enfermedad (Posada et al., 2021).

El confinamiento generó un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, puesto que el bienestar emocional de la primera infancia se vio perjudicado al disminuir las atenciones de salud mental durante el transcurso de la pandemia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). En Chile, la subsecretaría

de Educación Parvularia (2021) informó que estos cambios en la vida cotidiana de niños y niñas representaron un gran desafío para los equipos educativos cuando los jardines infantiles volvieron a sus actividades en modo presencial; se estableció como prioridad el desarrollo de las competencias y habilidades emocionales, que ejercen un impacto significativo en esta etapa de los niños y niñas.

Mayol et al. (2020) reconocen que la primera infancia comprende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años de edad aproximadamente, siendo esta una etapa indispensable para el ser humano, puesto que se desarrollan habilidades sociales, emocionales, físicas, cognitivas, es decir, se establecen las bases formativas que definen el futuro de una persona.

La educación emocional es un proceso que el Ministerio de Educación de Chile considera necesario dentro del aula infantil, pues las habilidades emocionales favorecen los procesos cognitivos y dependen de la capacidad del docente para guiar el proceso y desarrollo de la identidad personal de los niños y niñas (MINEDUC, 2018).

Luego de la pandemia, el MINEDUC (2022) implementó la Política de Reactivación Educativa Integral, que reconoce la educación emocional como una habilidad crucial de la primera infancia. Esta política busca fortalecer las prácticas docentes del equipo educativo para promover el bienestar emocional de los educandos. Su objetivo principal es reducir las brechas socioemocionales, de enseñanza y aprendizaje que se originaron a raíz de la pandemia, abordando dimensiones como las interacciones sociales y la convivencia, la salud mental y el bienestar socioemocional, y el uso de herramientas y estrategias para fortalecer los aprendizajes de los niños y niñas.

Medina et al. (2022) reconocen la necesidad de que los docentes reciban una capacitación permanente para manejar y conocer estrategias que validen y les permitan identificar las emociones que los niños y niñas manifiestan durante su desarrollo integral. Es indispensable que el docente disponga de mecanismos y prácticas pedagógicas de autorregulación y adaptación a los retos que surgen en el proceso

educativo de los educandos, con el fin de guiar y acompañar su desarrollo afectivo (Medina et al., 2022).

Rodríguez et al. (2022) establecen que el desarrollo integral de los niños y niñas es un derecho que se funda en un adecuado proceso de crecimiento y maduración de su intelecto, sus capacidades, habilidades y potencialidades. Este proceso se lleva a cabo en un entorno afectivo y seguro en el que se fortalecen aspectos de la personalidad, la seguridad en sí mismos, la confianza en sus propias habilidades y la capacidad para relacionarse con los demás.

Es indispensable que los docentes reconozcan sus creencias personales y las gestionen en su tarea educativa, puesto que “las creencias de los educadores sobre la infancia, el desarrollo y la enseñanza inciden en la adopción y uso de diferentes prácticas en el aula” (Cicardini et al., 2021, p. 85). Estas creencias generan un impacto significativo en la formación de los niños y niñas. Cicardini et al. (2021) señalan que, al abordar temas educativos complejos de los cuales tienen una información limitada, los docentes tienden a orientarse de manera inconsciente a partir de teorías subjetivas, empleando prácticas pedagógicas deficientes que carecen de sustento teórico.

Las prácticas pedagógicas de los docentes dentro de las aulas son acciones orientadas a desarrollar en niños y niñas competencias y habilidades en su máximo potencial a través de las interacciones sociales; estas prácticas se ejercen intencionalmente y comprenden la atención de la diversidad, las características de cada educando y los propios ritmos de aprendizaje (Gómez, 2017).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de años, distintos especialistas e investigadores (Peña, 2021; Gómez, 2017; Trujillo et al. 2020) consideraron las expresiones emocionales en el ámbito de la educación como un factor que limitaba el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Peña (2021) destacó que en el pasado, en la escuela tradicional, se tenía la creencia de que las emociones eran un factor disruptivo para el desarrollo del ser humano en el ámbito del pensamiento; de esta manera, se consideraba que esta dimensión emotiva y sentimental no contribuía al desarrollo normal de las personas, ya que no permitía el proceso del aprendizaje.

En la actualidad, las investigaciones destacan que la educación emocional es considerada un proceso indispensable dentro de las aulas. Gómez (2017) reconoce necesario integrar las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se ha comprobado científicamente que no solo es relevante el aspecto cognitivo dentro del aprendizaje, sino también la conciencia emocional y la capacidad para manejar, regular y controlar las propias emociones, que aparecen como un componente clave del desarrollo integral de la persona (Trujillo et al., 2020).

Considerando la variación de las creencias sobre la importancia de la educación emocional dentro de las aulas antes y después de la crisis sanitaria global, es necesario observar de qué modo los docentes integran esta dimensión y la trabajan transversalmente con los niños y niñas en la escuela. En ese sentido, Peña (2021) señala que “La educación emocional debe planificarse en todas las escuelas como parte del desarrollo de la persona en todos los niveles educativos y, además, en la sociedad en general” (p. 12). Por su parte, el MINEDUC (2020) destaca que la educación emocional en Chile trasciende experiencias educativas confinadas al aula, y debe atender esta dimensión de los educandos en todo momento y contexto de su desarrollo.

Heredia et al. (2022) destacan que, terminado el confinamiento impuesto por la pandemia del covid-19, y al regresar a la presencialidad,

los docentes tuvieron que implementar cambios en sus acciones dentro del aula. Reflexionaron sobre los aprendizajes y el modo en que se impartía la enseñanza, buscando e integrando estrategias que facilitarían el aprendizaje de los niños y niñas retornados a las aulas. Estas modificaciones generaron un cambio significativo en la manera de enseñar, ya que debieron respetarse las indicaciones dispuestas en los protocolos de prevención, que establecieron la mantención de una distancia considerable de una persona a otra, lo que redujo las relaciones interpersonales al mínimo.

El desarrollo de la emocionalidad del docente se considera un recurso importante para que pueda llevar a cabo con éxito su labor educativa; esta competencia se relaciona con la capacidad de percibir, comprender y manejar adecuadamente sus propias emociones y las de los demás participantes en el proceso de formación de los educandos (Medina et al., 2022). El bienestar emocional de los docentes produce un impacto positivo en el desarrollo emocional de los educandos y sus óptimas habilidades emocionales inciden favorablemente en el clima que se genera en el aula (Trujillo et al., 2020).

Medina et al. (2022) recalcan que la formación de los docentes en educación emocional es escasa; al parecer, las instituciones de educación superior consideran las competencias emocionales como un núcleo formativo de menor importancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en comparación con las habilidades cognitivas. Trujillo et al. (2020) secundan esta idea, señalando que la formación inicial del educador relacionada con el ámbito de las emociones es precaria; no obstante, el docente tiene conciencia de la importancia de esta dimensión emocional en la enseñanza, pero carece de los recursos necesarios para trabajarla con eficacia en el aula.

De este modo, se constata que en los procesos formativos de los docentes se evidencia una infravaloración de la educación emocional. “Se considera innecesaria la preparación del maestro en este campo, y aun en las materias de los planes de estudio no se conciben cursos que preparen al docente en estos contenidos” (Medina et al., 2022, p. 207).

Así, esta investigación busca responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos luego de la emergencia sanitaria (2020-2021) para desarrollar el reconocimiento y validación de las competencias emocionales dentro del aula infantil?

Peña (2021) destaca que la educación emocional busca potenciar el desarrollo personal de esta dimensión mediante el manejo, el reconocimiento y la autorregulación de las diferentes emociones. Medina et al. (2022) consideran que la educación emocional es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y socioemocional, además de una herramienta relevante para la prevención de problemáticas sociales.

Respecto del desarrollo socioemocional, Grimaldo y Merino (2020) valoran la necesidad de clasificar las emociones, diferenciándolas en emociones positivas y negativas. Los autores señalan que estas emociones se complementan y ambas son importantes para el desarrollo evolutivo del infante. En cambio, Valarezo et al. (2022) consideran que existen dos tipos de emociones: las que se generan desde el nacimiento y las que se aprenden desde las interacciones con los individuos. Las denomina emociones primarias básicas y emociones secundarias.

Las emociones primarias son aquellas que surgen desde los primeros momentos de la vida, están grabadas en los límites nerviosos de los genes. Las emociones secundarias son derivadas de las primarias y pasan de una persona a otra; de este modo, al socializar se genera el desarrollo individual de los sujetos. (Valarezo et al., 2022, p. 233)

Manrique (2021) da a conocer que, de manera primordial, la educación emocional en la primera infancia comienza con la vivencia de emociones en situaciones en las cuales las reacciones psicofisiológicas de los niños y niñas cambian, se alteran y se adaptan según lo que cada experiencia produce en su estado de ánimo.

En este sentido, Grimaldo y Merino (2020) destacan que el reconocimiento de las emociones es un aspecto esencial de la

adaptación social de las personas, sin importar el rango de edad. Este reconocimiento incide en el proceso de interacción social, brindando información acerca del estado afectivo de los individuos. Al respecto, Peña (2021) considera que la implementación de la educación emocional promueve el desarrollo de la regulación de las emociones, guiando al niño a su autoconocimiento para que él mismo pueda entender qué es lo que le pasa, cuáles son sus sentimientos, de modo que posteriormente puede entender los de los demás, proceso que se va madurando a lo largo del tiempo.

La regulación emocional se desarrolla a través de la educación emocional y permite que los niños puedan modificar sus conductas para interrelacionarse de manera asertiva y empática en el medio donde se desenvuelven (Peña, 2021). Reyes (2019) señala que, para favorecer la validación emocional, primero se deben considerar las emociones que los individuos manifiestan o que la propia persona experimenta interiormente, tomando conciencia de que las emociones influyen en el comportamiento y en las interacciones con los demás.

Durante los primeros años de vida se ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de habilidades relacionadas con el área emocional, dimensión esencial del desarrollo integral de una persona en un entorno específico (Peña, 2021). De ahí que “es importante trabajar la conciencia y control de las emociones durante la primera infancia, puesto que esto permite al infante razonar de mejor manera en la toma de decisiones y resolución de problemas” (Valarezo et al., 2022, p. 223).

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, que busca estudiar el significado de las acciones humanas y de la vida social. Se centra en las características individuales de cada sujeto investigado, aceptando su realidad propia, para posteriormente interpretarla y comprenderla (Walker, 2021).

Se diseñó un modelo de investigación basado en el enfoque cualitativo, ya que se orienta a investigar hechos que los sujetos vivencian en el contexto de diferentes situaciones, describiendo y analizando estos comportamientos, actitudes y datos para darles sentido luego de que sean interpretados (Loayza, 2020).

La forma de indagación se basa en el método de estudio de caso de carácter intrínseco, ya que la intención de esta investigación es analizar detalladamente la problemática visualizada por el investigador, que es de gran interés personal para él (Jiménez y Comet, 2016).

El objetivo general que guía esta investigación es analizar las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos en el periodo que siguió a la pandemia del covid-19 respecto del reconocimiento y validación de las competencias emocionales dentro del aula.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar las prácticas que emplean los docentes en el aula para reconocer y validar las emociones de los niños y niñas después de la pandemia del coronavirus.
2. Describir las creencias de las educadoras de párvulos respecto del reconocimiento y validación de las emociones.

La población es el conjunto total de elementos o individuos en el que este estudio se enfoca (Mucha et al., 2020). Esta se compone de los individuos del centro educativo en el cual se realizó esta investigación, ubicado en la zona sur de la región Metropolitana, en un sector considerado de alta vulnerabilidad multifactorial. El equipo docente lo conforman siete educadoras de párvulos y diecisiete técnicos en atención de párvulos que participan activamente en aula, además de los individuos pedagógicos que no tienen una interacción directa con los niños y niñas.

Tabla 1

Cantidad de profesionales de educación que componen el centro educativo

Población	Muestra
Siete educadoras de párvulo	cuatro educadoras de párvulo
diecisiete técnicos en atención de párvulos	

La muestra de la investigación se constituyó por cuatro educadoras de párvulos pertenecientes a cuatro niveles educativos. La elección de estos individuos se realizó a través de un muestreo intencional, puesto que fueron seleccionados principalmente por su acceso a la experiencia dentro del aula en el centro educativo. Por ende, estos participantes tienen una gran implicancia en la investigación, ya que son los principales sujetos de estudio de quienes se recoge información relevante que posteriormente será analizada en profundidad (Guevara et al., 2020).

La muestra fue escogida siguiendo dos criterios de inclusión:

1. Todas las participantes pertenecen y trabajan activamente en la misma institución educativa.
2. Las participantes han trabajado por lo menos dos años en el mismo centro educativo.

De esta forma, se excluyeron educadoras de párvulos que no se desempeñan en los niveles medio menor y medio mayor en el mismo centro educativo, además de las personas especialistas en educación que tienen un periodo menor a dos años de ejercicio en la misma institución.

Tabla 2
Caracterización de las participantes

Seudónimo	Región	Nivel educativo en el cual ejerce	Institución formativa	Formación continua
Educadora 1	Metropolitana	Medio menor	Universidad Bernardo O'Higgins	Diplomado Magíster
Educadora 2	Metropolitana	Medio menor	Universidad Los Leones	
Educadora 3	Metropolitana	Medio mayor	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Mención Diplomado Curso de inglés
Educadora 4	Metropolitana	Medio mayor	Universidad de Chile	Diplomado Mención

Se realizó una recolección de datos mediante el uso de entrevistas semiestructuradas. Este método permite que los sujetos entrevistados expresen su perspectiva sobre el tema de investigación, fomentando el diálogo entre los participantes en la indagación (Villarreal y García, 2022).

Asimismo, se utilizó la observación participante como técnica de recolección de información, seguida del levantamiento de notas de campo para el registro de las experiencias vividas. Esta metodología facilita la observación-acción como un medio para identificar elementos que influyen en el problema y, posteriormente, comprender y darle un sentido a la investigación (Acosta et al., 2020).

Los datos recogidos se sometieron al análisis de contenido, puesto que este tipo de análisis busca interpretar y comprender explícitamente textos escritos, orales y fotográficos según el contexto en el que se sitúan (Sánchez et al., 2021). Para ello se aplicó el siguiente procedimiento:

- Se realizó una reunión con los participantes de la investigación y con la líder directiva para dar a conocer el foco de la investigación.

- Se tramitó el consentimiento informado de cada individuo que participaría en la investigación.
- Se llevaron a cabo las entrevistas citando a cada participante a una reunión personal.
- Se levantaron los registros de campo durante la observación y participación en el centro educativo.

Los criterios de calidad a los que responde esta investigación corresponden a la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Al respecto, la credibilidad “se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Rojas y Osorio, 2017, p. 67). Este criterio comprende la triangulación de los investigadores, ya que el análisis de la información se realizó en conjunto con un equipo de investigación a fin de superar los sesgos, y validar y fortalecer los resultados (Forni y De Grande, 2020).

Por su parte, Rojas y Osorio (2017) señalan que la transferibilidad corresponde a la capacidad de ampliar los resultados de la investigación y relacionarlos con otros contextos; en tanto que la confirmabilidad se relaciona con la neutralidad al momento de levantar los resultados, reconociendo que estos no estén focalizados ni influenciados por las motivaciones, perspectivas e intereses del investigador.

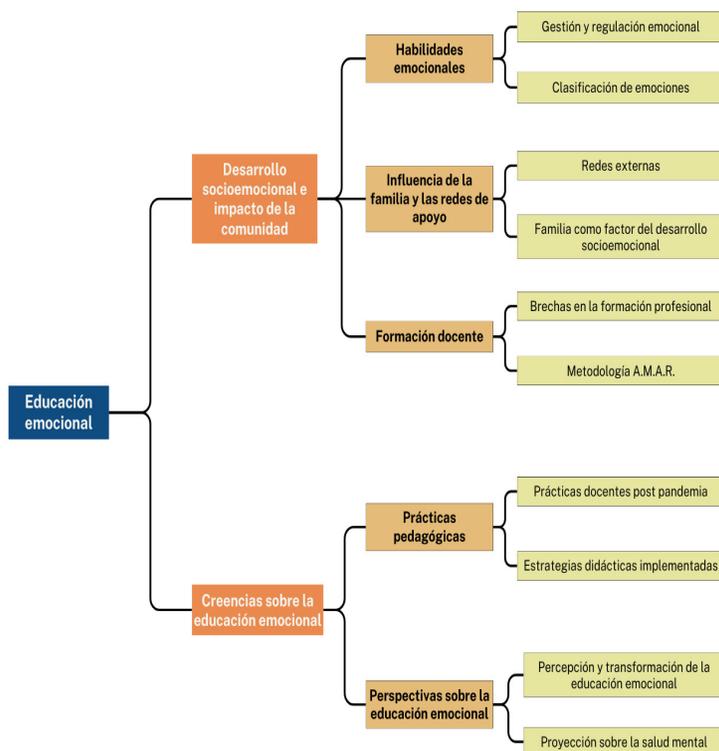
En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, se promovieron los principios que responden al respeto por la persona; Espinoza y Calva (2020) destacan el valor de la voluntariedad al momento de participar, de modo que cada participante tuvo en todo momento el conocimiento de los propósitos y posibles consecuencias derivados de la investigación. Este principio supone el consentimiento informado, que vela por la confidencialidad y la privacidad de los datos de cada sujeto investigado y debe servir de protección para los participantes (Rodríguez et al., 2020). En tanto, Espinoza y Calva (2020) destacan el principio de beneficencia, el cual responde a maximizar los beneficios y minimizar los daños, protegiendo a los

participantes del daño tanto moral como físico. Por último, se consignó el principio de justicia, según el cual se distribuyó equitativamente la carga y los beneficios de la investigación.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados que arrojó la investigación, y se dan a conocer dos categorías formuladas a partir del análisis exhaustivo de las respuestas a las entrevistas semiestructuradas realizadas a las participantes, las cuales son; a) Desarrollo socioemocional e impacto de la comunidad; y b) Creencias sobre la educación emocional.

Figura 1
Organizador gráfico que compone los resultados de la investigación



La primera categoría se centra en el *desarrollo socioemocional e impacto de la comunidad*, que se refiere a la capacidad que tienen los niños y niñas para conocer sus propias emociones y las de los demás, proceso en cuyo desarrollo la comunidad juega un factor determinante. Esta categoría se compone de tres subcategorías; en primer lugar, se encuentran las *habilidades emocionales*, que hacen referencia a la capacidad de los niños y niñas para administrar e identificar sus propias emociones, integrando en esta competencia la gestión y regulación emocional, y la clasificación de las emociones.

Se considera que *gestión y regulación emocional* apunta a la habilidad para conocer, identificar y manejar las emociones. En relación con este factor, una de las participantes menciona la importancia de manejar las emociones para favorecer el bien común, como se evidencia en esta cita:

Se puede entender como... el autoconocimiento de las emociones... pero también no solo en nosotros, sino que también con otros, la empatía, el aprender a también... a también a trabajar con otro, a que puedan identificar sus emociones, gestionarlas, ehh... y gestionarlas por el bienestar. (E4)

Las participantes resaltan la importancia de reconocer las emociones, tanto propias como las de los demás, para poder manejarlas de la mejor manera posible, es decir, experimentarlas y regularlas de manera consciente. Al respecto, una participante señala:

Las estrategias ayudan a calmar a los niños, obviamente de manera respetuosa, porque si el niño o la niña quiere llorar, puede hacerlo, pero para que no se quedaran como... en esta emoción y puedan como ir pasando a otra etapa. (E3)

Por otro lado, la *clasificación de emociones* da cuenta de que se las agrupa y define a fin de comprender las emociones que se van manifestando, como se evidencia en las siguientes citas:

Cuando a veces, no sé, podíamos tener una sala... nos enseñaban que podía haber una sala con emociones negativas entre comillas, llanto, pena, tristeza, pero la música podría ayudarte a sacar como de acá un poco de ese estado. (E3)

Emociones buenas o malas, que se catalogan así, no se deberían catalogar como tal, pero uno si ve algunas que son más..., como la tristeza que se ve como mala, entonces enseñarles a los niños que esa no es mala, es una emoción. (E1)

Asimismo, las participantes mencionan la importancia de evitar clasificar las emociones; sin embargo, en ocasiones las segregan en emociones negativas y emociones positivas, siendo unas más intensas que otras.

La segunda subcategoría es *influencia de la familia y las redes de apoyo*, que hace referencia al impacto que generan los individuos externos en el desarrollo socioemocional del educando, y que se constituye por medio de redes externas y la familia.

En relación con las *redes externas*, se hace alusión a las instituciones que se incorporan al centro educativo luego de la situación pandémica, a fin de ofrecer su apoyo en el quehacer docente para propiciar el bienestar personal de los individuos. Una de las participantes señala a este respecto:

La fundación, ahora que hemos vuelto presencial, también ha asumido eso en cuanto a... primero con autocuidado para los equipos educativos, tanto *online* como después que se pudo hacer presencial, y este año principalmente estamos con una fundación que se llama Impulso Docente, y ellos nos han enseñado autocuidado y también nos entregan herramientas de educación emocional para que podamos... como llevar a cabo en aula y con los equipos educativos. (E4)

De acuerdo con lo expuesto, las participantes concuerdan en aceptar la importancia que tienen las redes de apoyo en su quehacer docente, tanto a nivel personal como en su rol profesional, para manejar nuevas herramientas que promuevan el desarrollo emocional.

Por otra parte, *familia como factor del desarrollo socioemocional* expresa la relevancia que constituye la familia para el desarrollo de las habilidades emocionales que los niños y las niñas manifiestan: “Si no reciben una educación emocional positiva de parte de su primer educador, que en este caso es la familia, y además de nosotras mismas, también como potenciar eso... más adelante eso igual repercute”. (E2)

Creo que ahora se visualizó más después de la pandemia que no podemos llegar a los niños con alguna dificultad en su autorregulación eh... si no es con la familia. Es clave... siempre lo fue, pero ahora es como... que no hay otra opción... eso es importante [...]. Con las familias estamos... tratando de apuntar siempre a la empatía, a que ellos también identifiquen eh... estas situaciones que a ellos también los limitan en su rol, porque... ellos no se pueden poner en el lugar de los niños, entonces intentamos conversar hartito con ellos. (E4)

Las participantes resaltan la importancia de la familia en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, así como el modo en que su rol docente puede ayudar potenciar este proceso en conjunto con la familia.

La tercera subcategoría es *formación docente* y alude a cómo las educadoras consideran su formación como un proceso relevante que nutre su rol formativo. Comprende brechas en la formación profesional y metodología A.M.A.R.

Se considera que *brechas en la formación profesional* da cuenta de la carencia de conocimiento y habilidades adquiridas en el transcurso de su educación y formación docente relacionada específicamente con la educación emocional, como lo señala una participante:

En mi proceso de formación creo que vi muy poco el tema de las emociones, o... se tocaron, pero no se tocó como creo yo que se deberían haber tocado; no tenían un trasfondo y una validación importante en los niños, como que era ya... las emociones son para esto, psicología y listo, solo para expresar lo que uno siente, punto, pero no... no nos dieron el trasfondo de la importancia de por qué son... Creo que era más el tema cognitivo, del niño, del saber que del sentir, entonces

cuando uno lo conoce es cuando te dicen el saber, el ser y el hacer, ya y a mí como que... ya y el ser es lo que uno siente, listo chao, pasemos a otra materia, pero ya mientras uno va ehh... trabajando te vas dando cuenta que sí es muy importante validar las emociones en los niños. (E1)

Así como las participantes constatan el limitado conocimiento que recibieron en su formación inicial sobre educación emocional, indican también que carecen de una formación continua actualizada referida a esta dimensión educativa y que solo alcanzan conocimientos por medio de la experiencia.

Por último, la *metodología A.M.A.R.* hace referencia a las habilidades que debe manejar un educador de párvulos para gestionar emociones, tema que se menciona en las siguientes citas: “Nosotros como docentes también tenemos que tener esa educación emocional para poder entenderlos a ellos y actuar de manera positiva entre toda la rutina diaria con los niños y niñas” (E2).

Cuando hay algún niño o niña que está como con pataleta, está muy enojado, los compañeros ya saben que tienen que darle su espacio porque él está enojado y uno ehh... siempre trata de estar ahí... obviamente uno no va a dejar que te golpeen, porque tú también, dejando que te golpeen, le estás enseñando que, no sé, lo pueden golpear porque tú estás permitiendo... Pero que él sepa que tú estás para él, así como... mira, yo sé que estás enojado, pero en este momento tú estás golpeando a todos eh... y yo no voy a permitir que tú me golpees, pero yo estoy para ti cuando te sientas cómodo y vengas conmigo, estoy al lado tuyo... Y ahí cuando ya están más tranquilos suelen venir ellos y te dicen “tía es que yo me enoje, es que no sé qué me pasó”, y yo digo “mira, es que tú estabas enojado porque te pasó esto y esto otro o estabas enojado porque no descansaste bien”, entonces ahí vamos trabajando el tema de las emociones. (E3)

De acuerdo con lo expuesto, las participantes destacan la importancia de que los docentes manejen competencias emocionales para reconocer y validar las emociones de los niños y niñas, acompañándolos en este proceso a fin de que lleguen a ser capaces corregirlas.

La segunda categoría corresponde a las *creencias sobre la educación emocional*, que da cuenta de las ideas y conocimientos que las docentes manejan acerca de la educación emocional, que se compone de dos subcategorías. La primera es *prácticas pedagógicas*, referida al quehacer docente de la educadora de párvulos dentro del aula; en este apartado se integran prácticas docentes, interacciones en la etapa pospandemia y estrategias didácticas implementadas en el aula.

En relación con las *prácticas docentes e interacciones pospandemia*, estas apuntan a las acciones que las adultas realizan antes y luego de la crisis del covid-19 en el aula para vincularse emocionalmente con los niños y niñas. Esta dimensión se evidencia en las siguientes citas:

Antes de la pandemia, eh... también era como muy contenedora, así como que trataba como de acurrucar a los niños, como que se sintieran en confianza conmigo, pero a veces me pasaba como que no... no visibilizaba tanto la emoción del niño, era como que tenía pena y... ya no lloro [...], siento que nos hizo más humanos el tema de la pandemia, como que, claro, fue muy negativo, a nadie le va a gustar una pandemia; pero siento que, como docentes, yo pude ser más empática con los niños y las niñas en ese aspecto, como lo que te digo: no invisibilizar la emoción, sea la que sea. Obviamente en sala, por el tema de la rutina y del día a día, uno quiere que te funcione todo, o si no, no podrás hacer la experiencia; a veces no se puede dar el énfasis que se quiere por un tema de tiempo, pero siempre está presente. (E3)

Creo que uno en el aula tiene que trabajar en base al contacto, eh... en el sentir, en estar ahí, porque yo no puedo decir, ya, la alegría es estar feliz, por dar un ejemplo; pero con una cara seria, triste, no, uno tiene que expresar. (E1)

De esta forma, las participantes mencionan que las prácticas docentes en el aula experimentaron algunos cambios por la pandemia. Ahora consideran que estas deben realizarse por medio del modelaje y el contacto directo, promoviendo constantemente la expresión de las emociones tanto propias como la de los demás.

Por otra parte, las *estrategias didácticas implementadas en el aula* aluden a los métodos concretos que llevaron a la práctica las docentes después de la crisis sanitaria, con el propósito de optimizar los aprendizajes a fin de que estos fueran significativos. Al respecto, una de las participantes expresa:

Hay muchas cosas que siguen desde antes, por ejemplo, el buen trato te lleva mucho a lo emocional, al bienestar, al apego, a la contención... Sí hemos incorporado muchas más estrategias, no sé, a través de los cuentos, imágenes, de paneles, de hablar de las emociones, de nombrarlas, sus características, de verlas en otro [...], en la resolución de conflictos de manera pacífica, intentamos siempre abordar como que... dentro de toda esta conversación está la identificación de las emociones, y la gestión para que el conflicto también se resuelva no solo como ya, pídele disculpas, sino que porque ya, ahora nos sentimos bien, ahora podemos jugar y nos vamos a respetar, vamos a compartir y todo. (E4)

Las participantes reconocen el cambio significativo que se produjo en su ejercicio docente al incorporar nuevas estrategias luego de la situación pandémica para enseñar a validar y reconocer las emociones.

La segunda subcategoría es *perspectivas sobre la educación emocional*, que se refiere a las creencias de las educadoras sobre el desarrollo emocional. En esta subcategoría se encuentran dos componentes: percepción y transformación de la educación emocional, y proyección sobre la salud mental.

Se considera que *percepción y transformación de la educación emocional* da cuenta de la relevancia que las docentes atribuyen a la educación emocional como parte de las prácticas docentes para mejorar el desarrollo educativo de los niños y niñas. Así se consigna en la siguiente cita:

Yo creo que es clave, porque, por ejemplo, si vamos a sala cuna, osea, lo primero que tenemos que hacer antes de querer desarrollar cualquier habilidad en los niños y bueno... también en los niveles medios... es generar la contención necesaria, que se sientan en paz, que se sientan seguros, que sea un lugar en el que se sientan que pueden... hacer cosas,

confiar en alguien. Y después de eso ya nos vamos a las experiencias como no sé... aprender ehh... a hablar, a cantar [...], aun así en este momento tan terrible... Es que hablo de la pandemia, porque también me pasó que yo lo viví, viví el antes, el durante y el después, eh... ahí fue cuando nos quedamos un poquito cortitas y también empezó a cambiar también este paradigma como de la educación emocional. Ahora es clave, ahora yo creo que todo es emoción antes, y después vemos todo lo demás. (E4)

Junto con resaltar la relevancia que tiene la educación emocional desde la primera infancia, las participantes constatan que ocurrió un cambio y se produjo su mayor valoración después de la pandemia del covid-19.

Para finalizar, *proyección sobre la salud mental* hace alusión a las concepciones que manejan las docentes sobre el desarrollo emocional de la niñez a futuro. Una participante señala:

Para mí es importante el tema de las emociones, porque siento que todos los problemas de ira en los adultos son solo ehh... mal... fue porque fueron mal guiados sus sentimientos en la niñez. Por ejemplo, un niño que no lloró es un adulto que es frustrado, que no demuestra emociones, que vive, no sé... encapsulado, y no le dice nada a nadie; esta misma gente que, no sé, de adultos que se pegan en la calle, casi como, no sé... sin ninguna regulación emocional, fueron niños pequeños a los que nunca los guiaron, nunca les enseñaron que tú puedes estar muy enojado, pero eso no amerita... no te da razón para golpear a personas, ehhh.... Siento que va por ahí, por eso le doy como mucho énfasis, para que no pase eso, para que sean adultos saludables mentalmente. (E3)

Las participantes concuerdan en que la educación emocional es importante desde la primera infancia, indicando que, si no se establece esta base en dicha etapa formativa, los adultos podrían llegar a manifestar déficits emocionales o psicológicos.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se aprecia que las prácticas docentes relacionadas con la educación emocional que las educadoras ejercitaron en el momento de pospandemia son consideradas habilidades relevantes para el desarrollo de los niños y niñas por parte del equipo educativo. Sin embargo, este quehacer pedagógico se les dificulta tanto por factores internos como externos, entre los que destacan la insuficiente formación inicial que adquirieron durante su educación superior, las creencias subjetivas que manejan sobre la dimensión emocional humana y las prácticas pedagógicas que ejercen dentro del aula.

La formación docente de las educadoras es un aspecto relevante en su quehacer pedagógico. Las participantes comparten la idea de que se aprende ejerciendo, y por tanto consideran que han adquirido sus conocimientos por medio de la práctica pedagógica. Al respecto, Escolar et al., (2017) manifiestan que es primordial el desarrollo de habilidades emocionales en la niñez, por lo que los educadores deben dominar estos conocimientos disciplinares, manteniendo una formación teórico-práctica previa y continua que responda a las necesidades de la infancia y al desarrollo personal y profesional del docente. Sobre esta base, es necesario relevar que tres de las cuatro participantes dan cuenta de la ausencia de cátedras orientadas a la educación socioemocional durante su formación inicial docente; esto evidencia una brecha en sus conocimientos que repercute en su práctica profesional. García et al. (2018) señalan que la formación académica se relaciona con la construcción de la vida en general, resaltando la ética, el conocimiento previo y la relación con los demás como factores esenciales de los futuros profesionales. Esto se debe a que la educación no solo debe enfocarse en los conocimientos disciplinares, sino también en la formación emocional.

Por otra parte, las participantes demuestran a través de sus respuestas la relevancia de evitar clasificar las emociones que manifiestan los niños y niñas. Sin embargo, sus comentarios en las entrevistas muestran una

discrepancia, ya que catalogan estas emociones en negativas y positivas, lo que influye en las reacciones de los educandos. Pinedo y Yáñez (2020) consideran que las emociones se desarrollan gradualmente, según su nivel de complejidad. Por lo tanto, pueden clasificarse en dos categorías: las emociones básicas o primarias, que surgen durante los primeros seis meses de vida en el bebé; y las emociones secundarias, complejas o autoconscientes, que se generan después, mientras se desarrolla la maduración cognitiva y la conciencia emocional. Todas estas emociones son indispensables para nuestro desarrollo integral, pues consisten en reacciones que expresamos según lo que estamos sintiendo; por ende, son totalmente válidas y dependen de nuestra capacidad de identificarlas, gestionarlas y regularlas.

Al respecto, las participantes concuerdan en la relevancia de autoconocer, gestionar y regular las emociones para promover la sana convivencia y el bien común desde sus prácticas docentes. Esto es coherente con lo definido por Oliveros (2018), que, basándose en el enfoque de Rafael Bisquerra (2009), considera una serie de competencias emocionales que los docentes deben desarrollar de manera paulatina para propiciar la inteligencia emocional: primero, la conciencia emocional, que es la capacidad de tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás; luego, la regulación emocional, que promueve el manejo de las emociones en forma apropiada; en tercer lugar, la autonomía emocional, que da cuenta de la suficiencia personal para autogestionar las emociones; y, por último, la competencia social, que responde a la capacidad para mantener relaciones interpersonales positivas y afectivas. Estas concepciones de las participantes se visualizan en su discurso; sin embargo, hay una discrepancia entre lo que manifiestan verbalmente y una parte de sus prácticas docentes, ya que reconocen que la educación emocional no es una dimensión que se plantee con regularidad dentro del aula.

Perspectivas de las docentes sobre el desarrollo de las competencias emocionales

Después de la crisis sanitaria global, tres de las cuatro participantes identifican una transformación en la manera de incorporar la educación emocional en el aula, reconociendo la necesidad de modificar y reflexionar acerca de su quehacer docente, como también de sus percepciones sobre las competencias emocionales en los procesos educativos. Peraza (2021) señala que la pandemia generó un impacto relevante en la educación, lo que produjo como una de sus consecuencias la valoración de trabajar la educación emocional junto con las habilidades de aprendizaje. Esto supuso incluir a los docentes y las familias en este proceso. El cambio visualizado entre las prácticas antes y después de la pandemia se entiende como una transformación enfocada en el bienestar tanto de los niños y las niñas como de los docentes y las familias.

Las participantes comparten la creencia en la relevancia futura de la educación emocional, proyectando que esta contribuirá a la salud mental de los niños y niñas, fomentando así su bienestar emocional en la adultez. Rosero et al. (2021) secundan esta idea y afirman que “Las personas que consiguen desarrollar sus habilidades emocionales tienen altas posibilidades de sentirse seguras y satisfechas consigo mismas y llegar a ser exitosas en su vida” (p. 230). De esta manera, se reconoce que el desarrollo de las habilidades emocionales desde la primera infancia incide significativamente en la adultez.

Todas las participantes reconocen que la familia es un referente de la formación emocional de los niños y niñas. De ahí que se fomente un trabajo colaborativo en la etapa pospandémica que considere a los educandos, los equipos educativos y las familias. Granada y Granada (2021) señalan que el desarrollo de las habilidades relacionadas con las competencias emocionales comienza en el hogar; los principales modelos son los padres y hermanos que, al interactuar con el infante, van enseñándole a manejar las emociones que experimenta. Las familias son los principales agentes socializadores en los cuales están insertos los niños y las niñas desde el nacimiento, por lo cual

es indispensable que sean competentes al momento de “Estar en sintonía con las emociones de sus hijos, ya que la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de estos” (Granada y Granada, 2021, p. 10).

Los adultos son considerados agentes decisivos del desarrollo emocional de los niños y niñas, ya que juegan un papel crucial en las interacciones personales, que es donde se aprenden y cultivan estas competencias. En este sentido, las participantes destacan las capacidades que como adultos referentes se deben manejar para validar y reconocer emociones a través de la metodología A.M.A.R. Lecannelier (2016) indica que A.M.A.R. es un proceso mental que emplea el adulto para propiciar el respeto y la validación de las reacciones y experiencias de los niños y niñas. Esta sigla describe una experiencia que comienza con la capacidad de los adultos para prestar atención a las conductas de los infantes. Luego, se busca mentalizar estas reacciones a fin de cuestionarlas para inferir qué puede estar sintiendo o expresando el niño o niña a través de ellas. En tercer lugar está la automentalización, proceso en el que los adultos reconocen sus propios procesos emocionales en relación con lo que están sintiendo y manifestando los infantes. Finalmente, se encuentra la regulación, en la cual los adultos emplean acciones para manejar adecuadamente las diversas situaciones de estrés que manifiestan los niños y niñas.

Al respecto, se identifican prácticas docentes llevadas a la práctica por las educadoras que suponen el reconocimiento y la validación de las emociones en el aula. Se trata de un proceso respetuoso y consciente, orientado al bienestar integral de los niños y niñas.

A través de sus respuestas, las educadoras demuestran el manejo y aplicación de diferentes estrategias didácticas que promueven la educación emocional en el aula, evidenciando una transición relevante de su práctica antes y después de la pandemia. Al respecto, Aguaded y Valencia (2017) señalan la necesidad de incorporar las estrategias implementadas en el aula dentro del currículum; de esta forma, los docentes lograrán desarrollar las competencias emocionales en forma

sistemática y planificada, lo que propiciará resultados favorables que ayuden en la percepción, comprensión y regulación emocional de los niños y niñas, fomentando así su crecimiento integral. De ahí que las áreas de trabajo, el panel de las emociones, los cuentos, el trabajo con imágenes y las dinámicas de resolución de conflictos de manera pacífica son estrategias didácticas llevada a cabo en las aulas que buscan desarrollar de manera transversal las competencias y habilidades emocionales.

CONCLUSIONES

La educación emocional en las aulas incide en el desarrollo integral de los niños y niñas. La crisis sanitaria global de 2020-2021 generó un cambio drástico en la incorporación de herramientas para el desarrollo de las competencias emocionales dentro de las aulas. Esta transformación llevó a reconocer las emociones no como limitantes de los procesos cognitivos, sino como una dimensión relevante del aprendizaje que se desarrolla en conjunto con las habilidades cognitivas. Se trata de una transición que debe ser implementada por las adultas que constituyen los equipos educativos, ya que cumplen un rol mediador y facilitador entre la comunidad educativa y las familias.

Se evidenció la diversidad de estrategias didácticas que emplean las educadoras en el aula después de la pandemia para propiciar el desarrollo emocional de los educandos, con el fin de fomentar un ambiente emocionalmente seguro. Los hallazgos permitieron alcanzar los objetivos de la investigación sobre el conocimiento de las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos en la pospandemia, orientadas a reconocer y validar las emociones de los niños y niñas, además de comprender sus propias creencias sobre la educación emocional.

De este modo, la formación de los docentes se considera una condición indispensable para lograr un desarrollo socioemocional significativo en el aula, basado en conocimientos que guíen el quehacer docente a la implementación de metodologías y enfoques teóricos

que sustentan estas acciones. Al combinar teoría y práctica, aumenta la efectividad de las acciones pedagógicas.

Por eso es importante seguir generando acciones que reduzcan las brechas en la formación docente e incidan en las creencias sobre el indispensable valor de la educación emocional en la primera infancia. Es fundamental acortar la brecha académica que persiste entre los docentes desde su formación formal con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje enfocados en el reconocimiento y validación de las habilidades emocionales de los niños y las niñas.

De ahí se sigue la necesidad de potenciar la formación curricular, adecuando los programas educativos de tal manera que la educación emocional sea reconocida como un proceso imprescindible en la formación de la primera infancia, identificando las necesidades y características de los diferentes contextos educativos para promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los diversos estudios previos a esta investigación evidencian la influencia determinante que los adultos tienen en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas, ya sea en su rol de cuidadores primarios o secundarios. Al respecto, se evidencia que el actuar de la familia y de las educadoras incide tanto positivamente como negativamente en este proceso. Esta es la razón de que la formación y la capacitación cobren gran implicancia para dotar a los docentes de las herramientas que les permitan identificar personalmente sus propias competencias emocionales y, posteriormente, reconocer y validar las de los educandos.

Alcances, limitaciones y proyecciones

Este estudio cumplió con sus propósitos en tanto hizo posible representar y dar a conocer las prácticas docentes llevada a cabo por educadoras de párvulos en un contexto determinado. Sus resultados enfatizan los desafíos y necesidades de los docentes respecto de la educación emocional en su formación inicial.

En cuanto a las limitaciones, esta investigación se enfoca en un contexto particular dentro de la región Metropolitana, seleccionado con anterioridad. Además, todas las participantes son del género femenino, por lo que sus resultados no pueden ser generalizados.

Por último, se propone enfocar una investigación orientada a estudiar las acciones que las familias realizaron durante la emergencia pandémica dentro de sus hogares para propiciar las habilidades emocionales de sus hijos e hijas, y cómo estas experiencias impactaron en su desarrollo socioemocional, considerando las limitaciones impuestas por las autoridades sanitarias para las interacciones personales durante ese periodo. De esta manera, se podrían contrastar las acciones de las educadoras en el jardín infantil con las realizadas por las familias fuera de la institución educativa. Además, podrían identificarse y analizarse las necesidades que manifiestan los infantes sobre las emociones y que pueden transformarse en un signo de alarma que incida en su desarrollo integral futuro.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Arriaza, M., Alcayaga, C. y Gómez, V. (2020). De las notas de campo a la reflexión de la práctica pedagógica en educación parvularia. Una experiencia innovadora de investigación-acción. *REIDU*, 2(1), 121-142. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.24>
- Aguaded, M. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190.
- Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>

- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Revista Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Espinoza, E. y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1652>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile*. UNESCO. <https://chile.un.org/es/140306-impactos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-en>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 160-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D. y Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Granada, T. y Granada, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12313>
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 62-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>

- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Heredia, Y., Sastoque, Y. y Sánchez, N. (2022). Habilidades resilientes en niños de primera infancia en época de post pandemia. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1514-1532. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>
- Jiménez Chaves, V. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B.
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Revista Científica de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Manrique, E. (2021). Autorregulación de emociones en la primera infancia. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 49(1), 264-271.
- Mayol, M., Croso, C. y Modé, G. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. *Revista Educación*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230694>
- Medina, E., García, A. y Torres, Y. (2022). La educación emocional en la formación profesional del maestro. *Revista Opuntia Brava*, 15(1), 206-217. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1746>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Mineduc.

- Ministerio de Educación. (2020). Estrategias de aprendizaje socioemocional. *Revista de Educación*, 390.
- Ministerio de Educación. (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. Mineduc.
- Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M. y Alania, R. (2021). Evaluación de procedimientos para determinar la población y muestra: según tipos de investigación. *Revista Científica Desafíos*, 12(1), 50-57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Peña, M. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *Revista TecnoHumanismo*, 1(12), 1-21. <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.78>
- Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de covid-19. *Revista Medisur*, 19(5), 891-894. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5150>
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 198-219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Posada, S., Bejarano, M., Rincón, L., Trujillo, L. y Vargas N. (2021). Cambios en las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios durante la pandemia. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), 12573. <https://doi.org/10.19053/22158391.12573>
- Reyes, M. (2019). Estrategias de validación emocional, repertorio conductual indispensable en el apoyo del duelo. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 27(1), 42-45. <http://revistamexicanadeenfermeriacardiologica.com.mx/index.php/RevMexEnferCardiol/article/view/103>
- Rodríguez, A., Viñar, M., Reyno, M., De Luca, M., Sosa, M., Martínez, M., Sena, S. y Blanco, M. (2020). La ética en el encuentro.

- Reflexiones a partir de la instrumentación del consentimiento informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 261-291. <https://doi.org/10.26864/PCS.v10.n1.12>
- Rodríguez, E., Cáceres, N. y Agudo, J. (2022) Educación inicial y pandemia. Corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas. *Revista Conrado*, 18(84), 344-352. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100344&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rojas, X. y Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Revista Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Rosero, E., Córdova, P. y Balseca, A. (2021). La inteligencia emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). Volver a la calma: Transitando por las emociones. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/volver-a-la-calma-transitando-por-las-emociones/>
- Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Revista Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Valarezo, C., Figueroa, C., Soria, T. y Macancela, E. (2022). La manifestación emocional en la primera infancia: una mirada desde el currículo de educación inicial. *Revista Universidad, Aprendizajes y Retos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*, 1, 217-225. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/638>

- Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Hallazgos 21*, 7(1), 52-60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>
- Walker, W. (2022). 2. Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

Fecha de envío: 5 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2024

