

Propuesta didáctica para favorecer la conciencia emocional en los niños y niñas de dos a tres años por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares

Proyecto presentado en la

División de Educación Básica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en

Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar

María Andrea Navarro Mena

2024

Propuesta didáctica para favorecer la conciencia emocional en los niños y niñas de dos a tres años por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares

María Andrea Navarro Mena

APROBADO POR:

Tutora del TFG

M.Ed Patricia Ramírez Abrahams

Lectora

Dra. Ana María Hernández Segura

Lectora

Dra. Dora Hernández Vargas

Representante del Decanato

M.Ed Heidy León Arce

Representante de la División

De Educación Básica

Dra. Dora Hernández Vargas

Resumen

La presente investigación consta del desarrollo de una propuesta didáctica que busca favorecer la conciencia emocional en los niños y las niñas de dos a tres años del nivel de Maternal 2, que asisten al Taller Infantil Psicopedagógico del TEC, esto por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares y con fundamento en el modelo de la Educación Emocional de Rafael Bisquerra. Para ello, primeramente, se conocen las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico, la investigación se realiza con una participación de quince niños y niñas. En segunda instancia se identifican las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas. Para tales efectos se cuenta con el apoyo de trece familias y cinco personas adultas del TIPTEC para la recolección de la información la cual se realiza por medio de encuestas. Seguidamente, se implementa una propuesta didáctica que favorezca en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras. Dicha propuesta se basa en las respuestas de los participantes y en el modelo de la Educación Emocional de Rafael Bisquerra. Finalmente, se realiza un análisis de los resultados y se identifican algunos aspectos importantes a considerar, como lo son los cuatro principios pedagógicos de la investigación: el niño como centro del proceso educativo, validar las emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias, y el modelo del adulto consciente.

Palabras clave: emociones, relaciones interpersonales, Primera Infancia, Educación Emocional e Inteligencia Emocional.

Tabla de contenidos

Capítulo I	11
Introducción	11
Tema	11
Justificación	12
Problematización	24
Antecedentes	26
Antecedentes Internacionales	27
Antecedentes Nacionales	36
Objetivos	41
Objetivo General	41
Objetivos específicos	41
Capítulo II	42
Marco Teórico	42
Desarrollo socioemocional en los niños y las niñas entre los dos y tres años	43
Inteligencia Emocional como objeto principal de la Educación Emocional	50
La emoción como núcleo de la Educación Emocional	63
Relaciones Interpersonales ligadas al desarrollo socioemocional	66
El rol del juego en las relaciones interpersonales de la Primera Infancia	71
Modelo Pedagógico en la Educación Emocional	73
Capítulo III	77

Marco Metodológico	77
Paradigma de la Investigación	77
Método de la Investigación	79
Participantes de la Investigación	86
Estrategia metodológica	89
Técnicas e instrumentos a utilizar	94
Categorías de análisis	100
Estrategia de análisis de datos	103
Consideraciones éticas	104
Capítulo IV	106
Sistematización, análisis y discusión de resultados	106
Consideraciones previas al desarrollo de la propuesta: Representación Simbólica	109
Emociones de la niñez participantes en edades entre dos y tres años	112
Emociones experimentadas por la niñez al interactuar con sus compañeros dentro del ambiente pedagógico	114
Saberes de los niños del nivel de Maternal 2	124
¿Cómo son las emociones que la niñez de dos a tres años experimenta al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico? ..	126
Rol de las personas adultas en el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales de la niñez de Maternal 2	128
Contexto curricular de la Institución	130
Desarrollo de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 ...	133
Desarrollo de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2:	

la perspectiva de las figuras parentales	133
Desarrollo de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2:	
la perspectiva de las personas docentes y asistentes	148
Desarrollo de las relaciones interpersonales en el nivel de Maternal 2	151
Desarrollo de las relaciones interpersonales: perspectiva de las figuras parentales	152
Desarrollo de las relaciones interpersonales: perspectiva de las personas docentes y asistentes	159
Rol de las figuras parentales	162
Rol de las personas docentes y las personas asistentes	166
Planificación pedagógica	167
Accionar de las personas docentes y asistentes	168
¿Cómo se refleja el rol de las personas adultas en el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales de la niñez de Maternal 2?	177
Favoreciendo la conciencia emocional de la niñez a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares: una propuesta didáctica para niños y niñas de dos a tres años	179
Niñez como centro del proceso educativo	183
Validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas	194
Juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de experiencias diarias	205
Modelo de adulto consciente	213
Fortaleciendo las microcompetencias emocionales en los niños y en las niñas	

entre los dos y tres años	219
Capítulo V	223
Conclusiones y recomendaciones	223
Conclusiones de la investigación	223
Recomendaciones	231
Referencias Bibliográficas	234
Apéndices	241

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de Inteligencia Emocional en la década de los noventa.....	53
Tabla 2. Comparación entre autores principales, Desarrollo de emociones	56
Tabla 3. Especificaciones de los participantes de la investigación	88
Tabla 4. Orientaciones pedagógicas para la ejecución de los ciclos de la investigación- acción.....	90
Tabla 5. Técnicas e instrumentos	99
Tabla 6. Categorías de análisis	101
Tabla 7. Fotografías y comentarios de los niños	121
Tabla 8. Respuestas de los niños en el juego el dado de las emociones	123
Tabla 9: Respuestas de las figuras parentales: expresión de emociones de los niños y las niñas	137
Tabla 10: Respuestas de las figuras parentales: expresión de emociones de las figuras parentales	138
Tabla 11: Respuestas de las figuras parentales: sobre su accionar ante diversas emociones.....	141
Tabla 12: Respuestas de las figuras parentales: relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas	152
Tabla 13: Respuestas de las personas docentes y personas asistentes	168

Índice de figuras

Figura 1. Organización de los conceptos más importantes de la investigación	42
Figura 2. Competencias y microcompetencias de la Educación Emocional, según Rafael Bisquerra.....	62
Figura 3. Ciclo de la Investigación-acción.....	82
Figura 4. Ciclos de la Investigación-acción.....	84
Figura 5. Estrategias realizadas en cada uno de los objetivos planteados	107
Figura 6. Fotografía del espacio físico del aula de Maternal 2	113
Figura 7. Fotografía de unas niñas del nivel de Maternal 2 pidiendo una muestra de amor..	116
Figura 8. Fotografía del grupo de niños y niñas del nivel de Maternal 2 realizando la expresión facial de enojo	119
Figura 9. Saberes de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2	126
Figura 10. Resultados del primer objetivo de la investigación	127
Figura 11: Características personales y de comportamiento de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2	134
Figura 12: Emociones frecuentes de los niños y de las niñas del nivel de Maternal 2	135
Figura 13: Estrategias realizadas por las figuras parentales ante el enojo de los niños y las niñas	144
Figura 14: Estrategias realizadas por las figuras parentales ante la tristeza de los niños y las niñas	145
Figura 15: Estrategias realizadas por las figuras parentales ante la alegría de los niños y las niñas	146

Figura 16: Estrategias más utilizadas por las figuras parentales ante la expresión emocional de sus hijos e hijas	147
Figura 17: Características de las personas docentes, según el MEP, 2014	149
Figura 18: Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con sus figuras parentales	155
Figura 19: Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con demás miembros de su familia	156
Figura 20: Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con otros niños	157
Figura 21: Características de las relaciones interpersonales del nivel de Maternal 2	161
Figura 22: Estrategias que realizan las figuras parentales para fomentar el tiempo de calidad	163
Figura 23: Razones por las que las figuras parentales consideran que sí pasan tiempo de calidad con sus hijos e hijas	164
Figura 24: Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra enojado (a) ¿Usted qué hace?	171
Figura 25: Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra triste ¿Usted qué hace?	172
Figura 26: Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra alegre ¿Usted qué hace?	173
Figura 27: Respuestas a la pregunta: ¿Qué hace cuando un niño desea expresarle alguna situación que para él o ella es importante?	175
Figura 28: Respuestas a la pregunta: ¿Qué estrategias promueve para que los estudiantes compartan durante los juegos de manera armoniosa?	176

Figura 29: Estrategias más utilizadas por las personas adultas para estimular la expresión de la emotividad y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas	178
Figura 30: Matriz utilizada para el análisis de la propuesta didáctica	182
Figura 31: Ruleta de resolución de conflictos utilizada con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2	186
Figura 32: Dibujos de la niñez participante sobre sus miedos.....	188
Figura 33: Principio 1: Niñez como centro del proceso educativo	194
Figura 34: Niños y niñas interactuando con la “Caja de la calma” por primera vez	199
Figura 35: Principio 2: Validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas.....	205
Figura 36: Principio 3: Juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias	212
Figura 37: Principio 4: Modelo de adulto consciente	218
Figura 38: Principales hallazgos de la investigación	222

Capítulo I

Introducción

Tema

La presente investigación tiene como finalidad favorecer la conciencia emocional en niños y niñas en la Primera Infancia, por medio de la estimulación del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares en el ambiente pedagógico, específicamente en edades entre los dos y tres años.

La investigación se desarrolló en el Taller Infantil Psicopedagógico del Tecnológico de Costa Rica, TIPTEC, ubicado en la provincia de Cartago, con el grupo del nivel de Maternal 2, es decir, con niños en edades entre los dos y tres años, aproximadamente con quince niños y niñas. La investigación se inscribe en la modalidad de Tesis de Grado, que se define como una investigación que “brinda un aporte original (en términos de la construcción que realiza el estudiante y la estudiante) respecto a la comprensión de objetos/sujetos de estudio diversos, determinadas teorías y conceptos, hechos, fenómenos, problemas y procesos, evidenciando el aporte de la Pedagogía” (Comisión de trabajos Finales de Graduación, 2020 p. 3).

Este estudio se fundamenta en el abordaje del desarrollo socioemocional en la Primera Infancia, las emociones, las relaciones interpersonales entre los niños y las habilidades sociales que estos deben potenciar. A su vez, se considera la manera de expresión que poseen los niños y las niñas entre los dos y tres años de edad con respecto a las emociones y las relaciones interpersonales entre pares, como lo son las expresiones faciales de las emociones, las formas en que perciben cada emoción, su manera de expresarlas y cómo, desde la percepción de la persona docente, se manifiestan las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.

Así mismo, la investigación se enfoca en la teoría de las competencias emocionales de Rafael Bisquerra, la cual se detalla más adelante; específicamente, se retoma la primera competencia: la conciencia emocional, que a su vez se subdivide en la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, la empatía, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, atención plena y la conciencia ética y moral.

Desde el enfoque de investigación-acción se pretende aportar desde la Pedagogía, en el tema de la educación de las emociones y su influencia en las relaciones interpersonales, a partir de la propuesta pedagógica que se implementara con las personas estudiantes participantes. Esta propuesta rescata aspectos como el concepto de las emociones y, además, progresiva y paralelamente, las relaciones interpersonales desde la mediación pedagógica a través de las diversas estrategias que se proponen para favorecer tanto el vocabulario emocional como la conciencia emocional.

Justificación

Esta investigación se centra en conocer cómo la expresión de la emotividad, entendida como una expresión saludable de las diversas emociones por parte de los niños en edades entre los dos y tres años, logra fortalecer las relaciones interpersonales entre pares. La primera infancia es una etapa crítica en el desarrollo del niño y la niña, de ahí la importancia que se considere la educación emocional desde edades tempranas con el fin de generar las bases para un desempeño emocional sano en las personas. Para ello, se debe profundizar en el desarrollo socioemocional en dicha etapa con el fin de conocer cómo se aprehenden y cómo se expresan las emociones como la tristeza, la alegría, el miedo, el amor, la rabia y la felicidad, y cómo son las relaciones entre pares, sobre todo cómo la expresión de las emociones influye en la construcción de las

relaciones interpersonales por medio de la construcción progresiva en el desarrollo del niño y la niña de la conciencia emocional.

La temática es de suma relevancia para la educación actual ya que, desde la propia práctica y la perspectiva personal y profesional docente, se ha logrado observar, que en las instituciones se privilegia el desarrollo cognitivo del estudiantado dejando de lado las demás áreas, específicamente el desarrollo socioemocional. Esto a pesar de la presuposición de que las instituciones, desde la Primera Infancia, deben estimular integralmente la educación y la formación, sin desligar un área del desarrollo de la otra.

Debido a lo anterior, y en busca de una educación más integral, es que Bisquerra (2016) afirma que la educación emocional empieza en el seno de la familia, incluso señala que ésta debe iniciar desde el momento en que la madre percibe el embarazo, razón por la que la educación emocional de las figuras parentales es fundamental para enriquecer las posibilidades que tendrán sus hijos. Bisquerra afirma que “los estilos afectivos de los padres afectan al niño de múltiples formas y van a determinar el tipo de interacción que se produce entre ellos, así como las interacciones con otras personas” (2016, p. 178).

De igual manera, el autor rescata que la familia debe tener conocimientos de cómo contribuir desde su entorno y experiencia al óptimo desarrollo de su hijo o hija, generando así, una relación institución-hogar armoniosa que les permita gozar de experiencias unificadas en todos los ambientes de su aprendizaje.

En concordancia con lo mencionado anteriormente por Bisquerra (2016), Toro menciona que “la escuela sigue estando más preocupada en enseñar conocimientos que en la calidad y el modo de vida de la persona que ha de hacer uso de ellos” (2005, p. 153). Es de esta manera, que

un apropiado desarrollo socioemocional les debe brindar a los estudiantes autoconfianza y determinación para enriquecer su calidad de vida, lo cual conlleva a una mejora de sus habilidades integrales; esto, a su vez, supone un fortalecimiento de las aptitudes sociales requeridas para convivir en una sociedad como la actual.

Durante el desarrollo de la investigación se pretende indagar en los saberes y sentires propios de cada niño y niña, para partir de sus conocimientos previos y así fortalecer mediante una propuesta pedagógica la expresión de las emociones. Esto, mediante estrategias pedagógicas desarrolladas, con el propósito de que los niños y las niñas construyan formas armoniosas para la expresión de sus emociones y a su vez fortalezcan las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.

Cuando la educación “se sube a la cabeza” y es lo más intelectual lo que ocupa todo el escenario pedagógico, se desconecta del corazón y entonces las emociones descienden hasta lo más oculto, quedando encubiertas y escondidas entre bastidores, confinadas en los sótanos oscuros y cerrados de las personas y los acontecimientos. Es lo que denomino el *secuestro emocional*. (Toro, 2005, pp.151-152)

La frase anterior refleja una situación evidente en muchas de las instituciones del país, amén de las familias y la sociedad en general; este escenario se visualiza en tanto las instituciones se desconectan de una educación integral. En términos generales, la definición de “secuestro emocional” es utilizada por diversos autores, los cuales le asignan un nombre diferente; por ejemplo, el caso de Barrantes (2016) quien visualiza a la Educación Emocional como un “elemento perdido de la justicia social”, llamándola también “la pieza perdida en el rompecabezas de la sociedad”, reflejando así la actualidad en la que vivimos y en la que nos desenvolvemos.

Con esto se afirma que se sigue con la línea de pensamiento enfocada en los resultados y no en los procesos; este aspecto se visualiza en las aulas cuando se desarrolla una pedagogía tradicional basada en los intereses del adulto, por ejemplo, con la utilización excesiva de libros en vez de enriquecer el proceso educativo de una manera lúdica acorde a la etapa sensoriomotriz del estudiantado. En relación con ello, León y Bagnarello (2023) refieren que “el ser humano es un ser social, ya que desde su nacimiento se desarrolla dentro de diferentes contextos” (p. 10), los cuales se pueden visualizar desde el más cercano, es decir, la familia hasta el más global que se refiere al entorno sociocultural en el que se desenvuelve una persona. Del mismo modo, es importante recatar lo que las autoras mencionan al referirse al contexto nacional y cultural, cuando resaltan que “debe conocerse, por parte de quienes trabajan con niños y niñas, cuáles son los elementos que influyen en el desenvolvimiento de las familias” (León y Bagnarello, 2023, p. 11) esto debido a que dichos elementos son cruciales para el desarrollo oportuno de la niñez.

Para ello, Muslera (2016) cita la preocupación que posee Bisquerra al identificar un fenómeno al que denomina “analfabetismo emocional, en un mundo que se ha logrado disminuir el analfabetismo cognitivo (leer y escribir), que carece aún de programas a nivel mundial de Educación Emocional, que den cuenta de esta faltante” (p. 14). En relación a ello, Martín (2006) afirma que la clave de la calidad en la educación es la atención a la diversidad, tomando en consideración las distintas inteligencias y capacidades del estudiantado. La autora rescata que la labor docente en esta área es brindar un apoyo a los niños y a las niñas desde sus fortalezas, al mencionar que “los docentes podamos dar una ayuda que tenga en cuenta las características específicas, cognitivas y emocionales, de la persona con la que estamos trabajando” (p. 113). Frente a esta posición, se retoma la labor del docente y de la institución de valorar y adoptar una actitud más integral en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la

concientización de enriquecer a los estudiantes por medio de una pedagogía basada en la interrelación de la emoción y la cognición.

Desde este punto de vista, la educación está enfocada en que los niños y las niñas, desde edades tempranas, construyan no solamente conocimientos lógico-matemáticos o científicos, sino también emocionales y destrezas motrices, para lo cual es clave la integralidad en las estrategias de mediación que los docentes planifiquen; por ejemplo, planear una dinámica de motricidad que fortalezca tanto las relaciones entre pares como los conocimientos académicos requeridos.

En este sentido, se estima que una persona docente está profesionalmente preparada para llevar a cabo tal labor; además de ello, debe ser una persona emocionalmente estable que potencie el proceso de aprendizaje de los estudiantes. León (2002) menciona, desde el ámbito en cuestión, que la persona docente debe autoconocerse de forma amplia para brindarle seguridad a los estudiantes y crear un entorno saludable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo el ideal de que tanto la persona educadora como los niños y las niñas son aprendices y deben compartir las experiencias necesarias que fortalezcan la relación entre niño-niño y niño-docente.

Así mismo, la autora refiere que la persona docente emocionalmente apta para la labor de la educación debe considerar una filosofía de vida y de la niñez que satisfaga sus creencias, valores, costumbres y demás características, para que sean aprehendidas por los niños y las niñas en pro de una sociedad equilibrada en emoción y cognición. En la misma línea, Toro (2005) comparte desde su propia experiencia la importancia de involucrar la emoción en la práctica pedagógica para erradicar “el secuestro emocional” y dar paso a una educación desde la emoción y la ternura; el autor apoya su afirmación cuando realiza la siguiente reflexión:

Ser dulce, amable, bueno y tierno no significa, para nada, ser débil o estar falto de energía, decisión, determinación y firmeza. No creo que “tener carácter” signifique ser una persona gritona, arisca o agresiva. No creo que “tener personalidad” sea sinónimo de ser intransigente, obcecado, testarudo o intolerante. Y muchísimo menos, no creo que la ternura mengüe, en lo más mínimo, nuestro carácter o personalidad. Más bien todo lo contrario: la ternura alivia y equilibra nuestra fuerza y vigorosidad, evitándonos caer en el empecinamiento, en la tozudez e incluso en la violencia. (p. 158)

Por su parte, el Ministerio de Educación Pública (MEP, 2014) detalla una serie de características que debe poseer un docente para llevar a cabo la labor educativa de forma apropiada; entre ellas, señala que la persona docente debe promover “relaciones humanas afectivas, asertivas y de respeto mutuo entre los diferentes actores educativos” (p. 26), considerando entre estos, a docentes, administrativos, niños y niñas, familias y comunidad, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje integral para los estudiantes que les permita desenvolverse de forma apropiada en los diversos espacios.

En este sentido, el MEP (2014) menciona que el Programa de Estudio de Educación Preescolar incluye dentro de su política la Educación para la ciudadanía, en la cual “adquieren especial relevancia las habilidades que puedan desarrollar desde temprana edad, para convivir en una sociedad democrática respetando los derechos y deberes de toda persona” (p. 13), lo que hace referencia a las habilidades sociales necesarias para que dicha convivencia en sociedad sea óptima.

Tal y como lo rescata el MEP (2014) en la cita anterior, desde las edades tempranas se debe iniciar con el proceso de consolidación de las habilidades sociales para fortalecer las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas. María Montessori solía señalar: “Siembra

en los niños ideas buenas aunque no las entiendan... los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón” (Moll, 2016, párr. 13). No obstante, muchas de las habilidades, destrezas o “ideas buenas” que se deben fortalecer en la niñez sí son comprendidas por ellos, ya que poseen la capacidad de entenderlas, siempre y cuando se les brinden las oportunidades acordes a su edad que les permitan construir y adquirir las habilidades sociales necesarias para la apropiada convivencia en la sociedad actual.

Sin embargo, la importancia de estimular adecuadas relaciones interpersonales no se limita a la sana convivencia con los demás, sino que, tal y como lo rescatan Esmoris y Rosanas (2003) las emociones están ligadas con el cerebro, por lo que “durante los primeros años es necesario propiciar las relaciones que permitan establecer unas bases neuronales y cognitivas lo suficientemente sólidas para que la persona pueda construir un buen autoconcepto” (p. 107). En este aspecto radica la importancia de realizar la investigación con niños y niñas entre los dos y tres años de edad, retomando lo mencionado anteriormente por Esmoris y Rosanas, las emociones se crean en el cerebro por ende deben ser estimuladas desde la Primera Infancia para mejorar su expresión, y las relaciones establecidas consigo mismos y con los demás.

Así mismo, en el libro *La Inteligencia Emocional* del reconocido autor Daniel Goleman (2016, p. 47), se destaca la razón de por qué el cerebro y el corazón se encuentran estrechamente ligados e influidos entre sí, al indicar que:

Las conexiones entre la amígdala (y las estructuras límbicas relacionadas) y la neocorteza son el centro de las batallas o los acuerdos cooperativos alcanzados entre cabeza y corazón, pensamiento y sentimiento. Este circuito explica por qué la emoción es tan importante para el pensamiento eficaz, tanto en la toma de decisiones acertadas como en el simple hecho de permitirnos pensar con claridad.

De manera que no se puede pretender desligar el desarrollo cognitivo del socioemocional ya que, como es bien sabido, el desarrollo de las personas se da de forma integral y progresiva, es decir, se van adquiriendo las habilidades individuales, personales y sociales requeridas para un apropiado autoconocimiento y una convivencia idónea con las demás personas. El Ministerio de Educación Pública (2014, pp. 23-24) rescata que un área de valor para potenciar la integralidad en nuestra niñez es el área socioafectiva, la cual “comprende el desarrollo de dos procesos: construcción de la identidad personal y la socialización”.

La presente investigación se centra en las relaciones interpersonales establecidas en la niñez, es decir, la socialización construida entre los niños en edades de dos y tres años de edad, y cómo dichas relaciones se ven fortalecidas por medio de la expresión de las emociones propias que siente cada niño y niña, aspecto fundamental de la construcción de la identidad personal. De igual manera, el autoconocimiento propio de cada persona es fundamental para que las relaciones entre pares sean efectivas, lo que incluye una identificación de las emociones propias y su adecuada expresión. Para ello, Trujillo et al. (2020, p.8) rescatan que la niñez necesita “experimentar las emociones para poder construir sus guiones sociales: primero, reflexionan y hacen juicios sobre sus propias emociones, y, luego, los generalizan a los sentimientos de los demás”, rescatando además de la importancia de este proceso vivenciado en contextos familiares e institucionales.

En relación con ello, Goleman (2016) cita a Aristóteles cuando menciona que “Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil” (p. 13) y es en este punto donde la educación en favor de expresar las emociones se convierte en un aspecto indispensable para la educación de hoy en día. Una educación en

donde los estudiantes puedan manifestar sus emociones, desde un marco de respeto incide en su relación con los demás.

De esta manera la educación se debe enfocar en crear espacios que enriquezcan la integralidad de las personas, basados en una formación que relacione la emoción y la razón, para ello, autores como Soto (2013), han forjado las bases de esta teoría de importancia al señalar que lo emotivo cumple un papel importante dentro de la vida de las personas y en sus relaciones con los demás, por medio del comportamiento de sí mismos, cuando menciona que “las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales. Cuando la información es incompleta para tomar decisiones, entonces las emociones pueden jugar un papel decisivo” (p. 18). Castellví et al. (2019, p.27) confirman esta postura cuando señalan que “las personas tomamos decisiones sociales en base a los sentimientos”, por tanto, es fundamental conocer este proceso y enriquecerlo desde la Primera Infancia para la apropiada formación de la ciudadanía.

De igual manera, Soto (2013, p. 19) rescata la labor cultivadora de conocimientos en relación con la labor docente y lo realizado en las prácticas pedagógicas, cuando menciona que:

Básicamente encuentra sus máximos aportes en el entramado de la empatía comunicativa y la Inteligencia Emocional que forjan el destino y el entendimiento de los docentes y estudiantes acerca de la importancia de educarse para la vida y proyectarse como ser humano al cumplimiento de metas y anhelos.

A su vez, Castellví et al. (2019, p. 26) continúan dicho legado de investigación cuando rescatan que “desde la didáctica de las ciencias sociales necesitamos entender la relación de las emociones con el pensamiento crítico y la acción social”, asegurando que es un nicho de investigación poco explorado todavía. De modo que, la labor de las personas docentes es

fundamental para que esta relación entre la emoción y la razón sea estrecha y armoniosa de manera que permita a las personas tomar las decisiones oportunas de acuerdo con sus intereses y en el contexto en el que se encuentren, y para ello, requieren de experiencias que les permitan poner en práctica dichos aprendizajes, experiencias que pueden ser planificadas por la persona docente, o bien pueden responder a lo que Toro (2005) denomina “currículo oculto” es decir, lo que los docentes realizan sin tenerlo planeado o sin la intención previa de realizarlo. Es por lo anterior que las personas docentes deben conocer los aspectos del desarrollo integral en la etapa en la que se encuentran sus estudiantes, en este caso en edades de dos a tres años, así como también, sus necesidades particulares, con el propósito de fortalecer y enriquecer su proceso de aprendizaje.

Como se ha afirmado anteriormente, el fortalecimiento de la expresión de las emociones y de las relaciones entre pares es un aspecto que se debe enriquecer desde las edades más tempranas de la Primera Infancia; teniendo presente que el desarrollo socioemocional, como eje central de esta investigación, debe ser un aspecto potenciado desde el hogar primeramente y desde el ingreso a un centro educativo. De tal forma, la labor de las personas docentes es, inicialmente, complementar la labor previa del hogar y amplificar la capacidad expresiva de las emociones propias para enriquecer las relaciones interpersonales dentro del contexto de aula.

Bajo este lineamiento, la metodología a utilizar enriquece la dinámica dentro de las aulas, en aras del autoconocimiento y la relación con los demás, generando un beneficio en la construcción de los aprendizajes por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por añadidura, la metodología institucional ratifica dichos aprendizajes, los cuales se verán reflejados en el desenvolvimiento de los estudiantes en su comunidad.

Anteriormente, se indicó lo señalado por el MEP (2014) con respecto a la importancia de una educación que fomente la socialización en favor de la sociedad costarricense; en la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realiza un aporte fundamental al afirmar entre los aspectos más relevantes la “Educación para la ciudadanía” (2015, pp. 137- 142) en donde resaltan la relevancia no solamente de educar en una convivencia apropiada dentro de las aulas, sino una educación que prepare a los estudiantes para la socialización en el exterior de las instituciones, desde otra comunidad hasta otro país.

Así mismo, la UNESCO (2015) rescata que dicha socialización es posible desde la oportunidad de compartir con diversas culturas, etnias o nacionalidades dentro de las aulas, en las cuales se deben aplicar habilidades sociales que enriquezcan las relaciones interpersonales dentro del ambiente de aprendizaje; es lo que denominan *habilidades para el siglo XXI*, en donde mencionan que:

Se trata de propuestas y marcos conceptuales que apuntan no sólo a capacitar para un mundo del trabajo interconectado o a conseguir que los logros de aprendizaje de los estudiantes alrededor del mundo sean crecientemente equivalentes, sino también a generar en ellos competencias que les permitan desenvolverse de manera integral en escenarios cambiantes. (p. 139)

Lo anterior refiere a la labor pedagógica de concientizar desde el conocimiento y la expresión de las emociones propias, en favor de enriquecer las relaciones que se establezcan con los demás. En el ámbito pedagógico, este proceso inicia desde la línea docente y se fortalece con los estudiantes, con miras a una mejora colectiva. La UNESCO (citado por la UNESCO 2015)

también hace referencia a la apropiada convivencia dentro de las instituciones, enfatizando la función de la educación para las comunidades, al mencionar:

Mejorar la convivencia es un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas. (UNESCO, 2013)

La investigación realizada por la UNESCO constata una preocupación con respecto a las relaciones interpersonales entre pares dentro de las instituciones; en dicho estudio se concluye que niños y niñas en edades escolares presentan un mayor índice de violencia, un aspecto inquietante para las instituciones involucradas. Sin embargo, desde la iniciativa y perspectiva de la presente investigación, se pretende que los niños y las niñas puedan mantener relaciones interpersonales basadas en la cordialidad, el diálogo y el respeto, toda vez que posean un conocimiento y una expresión apropiada de sus propias emociones. Un modelo ejemplar de lo anterior es el caso del currículo colombiano, en su incorporación de formación por medio de la “modalidad de competencias ciudadanas, que incluyen el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad” (p. 147).

Es importante destacar que con esta investigación se pretende fortalecer las relaciones interpersonales, partiendo de la expresión de las emociones propias; para ello se debe conocer, también, el significado de la palabra fortalecer, desde la perspectiva pedagógica. La Real Academia Española (2022) define *fortalecer* como el hecho de “hacer más fuerte o vigoroso” algún elemento, por tanto, el fortalecimiento pedagógico se dirige hacia la generación de una pedagogía más fuerte; en este caso, debido al desarrollo socioemocional de la Primera Infancia.

De igual forma este término se correlaciona con la acepción de la palabra favorecer, en el sentido de apoyar, ayudar o mejorar algún aspecto (Real Academia Española, 2022). Ambas palabras presentan el sufijo “-ecer”, que significa el inicio de una acción duradera, es decir, al favorecer (ayudar o apoyar) en los niños y las niñas la expresión adecuada de sus emociones, se fortalecen (se hacen más fuertes) las relaciones interpersonales con sus semejantes.

Es de este modo y retomando el término que se mencionó anteriormente de “secuestro emocional”, utilizado por José María Toro (2005), para referirse a la condición actual de la niñez, en la que predomina un aprendizaje cognitivo y que se desvincula del aprendizaje emocional y social, es que la presente investigación revela que esta problematización, que no solamente se evidencia en Costa Rica sino también en diferentes partes del mundo, y es una inquietud para quienes están inmersos en el contexto de la pedagogía y la educación.

Problematización

La sociedad actual demanda que las personas manejen diversas competencias para desenvolverse, como lo son habilidades cognitivas, motrices, lingüísticas, emocionales y sociales. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido desde las instituciones no corresponde a dicha demanda, sino que se enfoca principalmente en las destrezas cognitivas, como bien lo indican los diversos autores clásicos que sustentan los pilares pedagógicos de esta tesis.

Esas destrezas mencionadas anteriormente se construyen desde edades tempranas por medio de las estrategias lúdicas que permiten al niño y a la niña explorarse a sí mismos y explorar el medio que les rodea, de manera que, de acuerdo con el potencial enriquecedor que posean dichas dinámicas, así será la calidad de la construcción de las competencias socioemocionales. Por ende, es fundamental que los estudiantes estén expuestos a diversas

experiencias lúdicas que permitan construir las habilidades requeridas para cada una de las áreas de su desarrollo.

Ahora bien, sí desde las edades tempranas se potencian múltiples estrategias lúdicas para la construcción y el fortalecimiento de las diversas habilidades, éstas se convertirán en un proceso significativo para el niño y la niña. En este caso específicamente, se inicia con el proceso de expresar de una manera saludable las emociones propias por medio del adecuado Educación Emocional que brinde herramientas para adquirir cada una de las competencias emocionales necesarias para tener un bienestar y de este modo fortalecer, de manera paralela, las relaciones interpersonales entre pares dentro del ambiente pedagógico.

Es desde esta perspectiva que el modelo pentagonal de Rafael Bisquerra (2016) orienta las bases pedagógicas para el abordaje temprano de la Educación Emocional en la Primera Infancia; y permitiendo que cada docente pueda enriquecer sus prácticas brindando las herramientas para que cada estudiante adquiriera las competencias emocionales necesarias en relación con sus características particulares como su edad y el contexto en el que se desarrolla.

Siendo así, que el fortalecimiento de la Educación Emocional debe iniciar en la Primera Infancia para que sea un aprendizaje adquirido y reforzado en cada momento de la vida y de la inmersión en los diversos niveles de la educación, permitiendo que los niños y las niñas adquieran, de manera progresiva, gradual las competencias necesarias para su vida en bienestar tanto en su desarrollo socioemocional como cognitivo y motriz. Para ello, se ha planteado la siguiente interrogante:

- ¿Cómo favorecer la conciencia emocional de los niños y niñas de dos a tres años por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares?

Con el fin de apoyar la resolución del planteamiento principal, se desprenden algunas interrogantes que se presentan a continuación:

1. ¿Cuál es la noción que poseen los niños y las niñas de dos a tres años sobre las emociones propias y su expresión?
2. ¿Cuáles son las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico?
3. ¿Qué rol cumple el adulto, figuras parentales, docentes y asistentes, en la dinámica de la expresión de las emociones, en relación con las relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas de dos a tres años?
4. ¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para guiar al niño y a la niña de dos a tres años hacia el favorecimiento de su conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras?

Antecedentes

Diversos estudios han enfatizado que las relaciones interpersonales y las emociones están inmersas dentro de la temática de la Educación Emocional y que es al fortalecerlas por medio de las diversas estrategias pedagógicas y del currículo oculto, mencionado anteriormente por Toro (2005), que se potencia y se educa emocionalmente para fortalecer la integralidad en los niños y las niñas.

A nivel internacional y nacional se han desarrollado numerosas y diversas investigaciones sobre la Educación Emocional como un aspecto relevante para la Primera Infancia; las relaciones interpersonales se han incorporado como un elemento crucial dentro de este marco de investigación. En este apartado se realiza un recorrido panorámico, que refleja los diversos resultados que motivan e impactan en el tema a nivel pedagógico, comenzando por los antecedentes internacionales, seguidos de los nacionales.

Antecedentes Internacionales

Dentro del ámbito internacional, en diversos países de Latinoamérica se han desarrollado algunas investigaciones que reflejan distintos aspectos cruciales en concordancia con la educación emocional y su relación con las relaciones interpersonales en la Primera Infancia. Aspectos como el ambiente de aprendizaje, la asertividad en la comunicación de ideas, el rol de los agentes educativos como la familia y la institución en el desarrollo integral de la niñez, y la importancia de continuar explorando nichos de investigación con relación a esta temática, son algunos de los más rescatados a nivel internacional.

Angulo (2015) realiza un artículo centralizado en la relación existente entre las relaciones interpersonales y la Inteligencia Emocional, en la cual se rescata que esta última “está estrechamente relacionada con la asertividad, y es la clave para que podamos comunicarnos sanamente y lograr relaciones humanas más exitosas y enriquecedoras, que nos ayuden a ser felices y crecer como seres humanos” (párr. 1). El crecimiento al que se refiere la autora se refleja en la integralidad de las personas, visualizando la importancia de la educación bajo una metodología y una pedagogía que fortalezcan todas las áreas del desarrollo, en este caso el área socioafectiva como centro de esta investigación, al procurar una expresión óptima de las emociones propias, es decir, una formación en Inteligencia Emocional que potencie las

relaciones interpersonales. Así como finaliza Angulo (2015) al mencionar en su artículo, que “si aprendemos a enfocar estos sentimientos y emociones de un modo positivo, lograremos tener relaciones humanas sanas que se basen en el conocimiento propio y de los que nos rodean” (párr. 8) con el firme propósito de “encaminarnos hacia un bien común y la más satisfactoria solución a los conflictos” (párr. 8).

Muslera (2016) en Uruguay, siguiendo con esta tónica, realiza su investigación *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*, en la cual realiza un aporte teórico acerca de las emociones y la Inteligencia Emocional, enfatizando la Educación Emocional en la fase inicial en niños de tres y seis años, en la que rescata los inicios de la Educación Emocional:

Salovey y Mayer (1990) fueron los pioneros en Inteligencia Emocional, con un artículo en una revista, titulado: “Emotional Intelligence” retomado años más tarde por Daniel Goleman (1995) con algunas variaciones conceptuales, sobre todo en lo que refiere a los modelos propuestos, sobre Inteligencia Emocional. (p. 11)

Durante su investigación se destacan aspectos importantes que serán de suma utilidad y se desarrollarán durante el marco teórico de esta investigación. La autora señala la poca información existente en la temática en las edades propuestas y afirma que, a pesar de ser esta etapa “donde el niño comienza sus primeros pasos en el proceso de socialización, de manera potencializada, con sus pares y expande sus fronteras más allá de su casa y su familia” (p. 32), no se le brinda la importancia que requiere, al mencionar que:

Creemos que estamos frente a una de las etapas fundamentales en el desarrollo del ser humano, que dejará huellas para el resto de sus vidas. Por lo tanto, todo lo que se pueda

trabajar positivamente en esta etapa, se verá reflejado durante todo su desarrollo como ser humano. (p. 32)

Es importante resaltar el aporte que se realiza en la Fundación Educación Emocional, ubicada en Argentina, en la cual se plantean diversas intervenciones sobre la Educación Emocional en favor de los niños y las niñas, no solamente con ellos como tal, sino con la familia, con las comunidades y con los docentes. Es una fundación orientada hacia estrategias apropiadas de Educación Emocional, como autorregulación, autogestión y reconocimiento de las emociones en los otros.

En esta institución prevalece la importancia de una Educación Emocional para toda la sociedad, tanto así que su fundador, Lucas Malaisi (2017), propone una Ley de Educación Emocional en la cual el objetivo principal es:

Desarrollar, mediante la enseñanza formal, cada una de las habilidades emocionales – conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación o aprovechamiento productivo de las emociones, empatía y habilidades sociales- como las habilidades para elegir en cada niña y niño y tutores/as –docentes y padres- mediante la Educación Emocional.

Así mismo, que se analicen las implicaciones que una apropiada Educación Emocional posee dentro de cada persona, para el mejoramiento de las relaciones interpersonales y, por ende, una sociedad más equilibrada.

De manera similar, en Chile, se encuentra la Fundación Liderazgo Chile, la cual, de mano de su presidente Arnaldo Canales, presenta actualmente un proyecto de ley para promover la Ley de Educación Emocional. Dicha fundación afirma que su propósito es “ser el motor que impulse

la mejora en la calidad de los procesos formativos a través de la Educación Emocional, tanto en Chile como en Latinoamérica”. Además, afirma ser “el punto de partida para personas abiertas al cambio que quieren crecer y avanzar hacia sus metas” (s.f., p. 4). Este propósito se ve reflejado en los alcances internacionales que posee la Fundación, de gran apoyo para muchos profesionales en mejoras personales y profesionales a través de los diversos cursos, diplomados o másteres que imparte la Fundación en pro de una Educación Emocional de calidad a nivel latinoamericano.

En ambas fundaciones se pretende formar a los adultos conscientes de la responsabilidad emocional y social que poseemos al compartir con los niños y las niñas, independientemente del ámbito en que cada quien se desenvuelva, sea madre o padre de familia, cuidador, docente, psicólogo o terapeuta. Los aprendizajes construidos en la participación del Curso Internacional de Educación Emocional y Bienestar y el Diplomado en Educación Emocional y Coaching para un Desarrollo Integral, han sido aportes fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Aunado a esto, un estudio colombiano dedicado a la Educación Emocional y a las relaciones entre pares, es el realizado por Hernández (2018), en el que la autora se enfoca en “el desarrollo de las capacidades emocionales en los niños y niñas del nivel de preescolar y da inicio al proceso de fortalecimiento de competencias ciudadanas” (p. 4), de manera que su estudio aporta de manera significativa a esta investigación debido a la similitud en su línea temática. La autora concluye con la importancia de que los adultos, padres de familia o docentes, sean conscientes de la importancia de la educación emocional para mejorar la reacción de los niños y las niñas ante las diversas situaciones que se presentan en su vida. Así mismo refleja la importancia de que la educación emocional no solo debe iniciar desde el entorno familiar por ser el más cercano y seguro para el niño y la niña, sino que también, debe iniciar desde la Primera

Infancia, aspecto que concuerda con la relevancia de esta investigación, incluir a los adultos cercanos a los niños y las niñas e iniciar con el proceso desde edades tempranas para obtener mejores resultados.

Así mismo, dentro del ámbito educativo, donde los docentes y estudiantes comparten no solo un espacio físico en un tiempo determinado, sino que también comparten sus conocimientos, creencias y avanzan juntos a nuevos aprendizajes, es crucial establecer un ambiente de aprendizaje oportuno para que dichos aprendizajes sean significativos, reales y duraderos.

Por ende, Balmaceda et al. (2019) presentan una serie de orientaciones Técnico-Pedagógicas para la Primera Infancia chilena desde los ambientes de aprendizaje, en el cual rescatan la importancia de velar por estos espacios, tanto físicos como relacionales y educativos para que las experiencias educativas sean satisfactorias para todos los agentes que participan de la educación en la Primera Infancia, tal y como lo mencionan al rescatar que:

La relevancia de generar ambientes promotores de aprendizaje requiere de un equipo de aula que defina este espacio con un sentido pedagógico claro, que invite al descubrimiento, la autonomía, la colaboración y creatividad de cada niño y niña, donde además toda posibilidad de interactuar se convierta en la oportunidad de aprender y jugar. Las experiencias que experimentan los niños y las niñas pueden incidir positiva o negativamente en su aprendizaje y desarrollo, constituyéndose el ambiente de aprendizaje, en su sentido más amplio, en un educador más. Balmaceda et al. (2019, p. 11)

Los aportes de Balmaceda et al. (2019) revelan la importancia de los ambientes de aprendizaje como aspectos fundamentales para una adecuada Educación Emocional dentro del currículo ya establecido. Esto se convierte en un aporte fundamental para esta investigación en sentido de que guía el proceso de construcción de las estrategias pedagógicas posibles para realizar con los estudiantes de manera que la Educación Emocional esté presente en todo momento y tanto docentes como estudiantes se permitan disfrutar y aprender de sus emociones y las de los demás.

Bajo la misma línea de investigación, en Chile, se destaca el artículo de Costa et al (2021) que aborda la importancia de la estabilidad emocional del personal docente como factor crucial para brindar apoyo y guía a los estudiantes. Las autoras rescatan que la Inteligencia Emocional debería ser considerada como un requisito fundamental para el cuerpo docente, ya que esto contribuiría a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la Primera Infancia.

En el marco de una educación chilena en crisis, como lo mencionan Costa et al. (2021) la labor de docente es crucial para que los procesos de aprendizaje sean enriquecedores para todos los agentes educativos, por tanto, identifican que el personal docente debe tener una adecuada Inteligencia Emocional “ya que su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela” (Costa et al., 2021, párr. 5).

En una línea similar de fortalecer las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas, se destaca la investigación realizada por Chapa, Puestas y Tejada (2021) en Perú. Dichas autoras presentan su investigación con el propósito de “describir los procesos para diseñar un Proyecto de Aprendizaje que mejore las relaciones interpersonales de los niños y las niñas” (p.

25). En este estudio destacan las emociones como elemento de gran valor para la sensibilización de los estudiantes con relación a las relaciones interpersonales saludables.

La investigación de las autoras contribuye con una serie de estrategias pedagógicas oportunas y adaptables para la edad específica de esta investigación, niños y niñas entre los dos y tres años, en las que se rescata el fortalecimiento de otras áreas como lo son el área personal (construcción de su identidad), las matemáticas y la comunicación, esta última estrechamente ligada con la estimulación del vocabulario emocional que se pretende abordar en esta investigación.

Así mismo, desde Colombia Londoño y Chica (2021) aportan una serie de estrategias basadas en el cuento infantil como medio principal para el desarrollo de las competencias emocionales en niños y niñas en medio de la pandemia del COVID-19. El estudio resalta la importancia de que los estudiantes expresen sus emociones como medio de canalización para enfrentar la situación vivida, en este caso la pandemia, y la utilización de una estrategia pedagógica que facilita a los docentes el apoyo en las diversas temáticas a estudiar y en el mejor desenvolvimiento de los estudiantes durante las clases. Además, recomiendan utilizar esta herramienta como apoyo para fortalecer el lenguaje en los niños y en las niñas, aspecto de relevancia en esta investigación al pretender fortalecer las relaciones interpersonales por medio de la estimulación del vocabulario y de la conciencia emocional.

Es de este modo que se puede observar cómo en distintos países latinoamericanos como Chile, Uruguay, Colombia, Perú y Argentina se han realizado investigaciones acordes con las emociones y la importancia de estas en las relaciones interpersonales. Desde autores como Angulo (2015) y Muslera (2016) en Uruguay, Balmaceda et al. (2019) y Costa et al. (2021) en Chile, , Hernández (2018) y Londoño y Chica (2021) en Colombia, Chapa, Puentes y Tejada

(2021) en Perú; hasta fundaciones como la Fundación de Educación Emocional en Argentina liderada por Malaisi (2017) y la Fundación Liderazgo Chile liderada por Canales (s.f.), que han realizado un esfuerzo por investigar y formar a los profesionales en diversas áreas relacionadas con la Educación Emocional, en tanto sus aportes han contribuido a que nuevas investigaciones, como la que se presenta, tengan un sustento y un apoyo para que nuevos docentes e investigadores descubran más nichos de la Educación Emocional para el bienestar de la población. A manera de resumen, se rescatan los aprendizajes extraídos de cada uno de estos antecedentes internacionales, los cuales nos aportan:

1. La Inteligencia Emocional está estrechamente ligada a las relaciones interpersonales, debido a que está relacionada con la asertividad de la comunicación de las ideas y emociones de manera efectiva para lograr relaciones interpersonales satisfactorias (Aporte de la investigación de Angulo, 2015).
2. La importancia de la Primera Infancia y todos los aprendizajes que se puedan construir en esta etapa para enriquecer la Educación Emocional. Rescatando que, a pesar de que las primeras investigaciones de Inteligencia Emocional fueron realizadas por Salovey y Mayer en 1990, en la actualidad aún falta mucho por conocer de la Educación Emocional en la Primera Infancia (aporte de Muslera, 2016).
3. Los diversos agentes educativos como la persona estudiante, la familia, el personal docente y la comunidad son cruciales para desarrollar una Educación Emocional apropiada en la niñez, por tanto, las leyes que se puedan crear a nivel gubernamental son de gran valor para la Educación Emocional de la sociedad

(Aporte de la Fundación Educación Emocional, Malaisi, 2017 y de la Fundación Liderazgo Chile, Canales, s.f.).

4. El desarrollo de capacidades emocionales y su influencia en las relaciones interpersonales entre pares, debe ser responsabilidad de las familias, las personas docentes y la comunidad, en donde todos los agentes educativos aporten desde sus vivencias y riquezas para la apropiada formación de la Educación Emocional de la niñez (Aporte de Hernández, 2018).
5. Un ambiente de aprendizaje oportuno y enriquecedor que permita la libre expresión y experimentación de las emociones y que colabore para establecer relaciones interpersonales armoniosas entre los agentes educativos (Aporte de la investigación de Balmaceda et al., 2019).
6. La formación continua de los profesionales de la educación es de vital importancia para que la Educación Emocional sea un aspecto natural de los procesos educativos tanto dentro como fuera de las aulas. En donde el personal docente obtenga las herramientas necesarias para cuidar de su salud emocional al mismo tiempo que apoya a la Primera Infancia en su camino de autoconocimiento de sus emociones (Aporte de la Fundación Liderazgo Chile, s.f y de Costa et al., 2021).
7. El personal docente debe planificar las estrategias oportunas para enriquecer de manera paulatina el aprendizaje de competencias emocionales, así como también aprovechar las experiencias cotidianas y convertirlas en situaciones de aprendizaje (Aporte de Chapa, Puestas y Tejada, 2021).

8. Utilización de diversas herramientas (como el teatro, la narración, el dibujo, la música, etc.) para potenciar la expresión de las emociones desde la niñez, y que así los niños y las niñas tengan una gama de posibilidades para externar sus vivencias y emociones (Aporte de Londoño y Chica, 2021).

Los aprendizajes destacados anteriormente, de algunas de las investigaciones y trabajos desarrollados en Latinoamérica, enriquecen la investigación desde diversas aristas de la Educación Emocional aportando no solo conocimiento, sino también estrategias para desarrollar el estudio con una visión más respetuosa de la Primera Infancia y su Inteligencia Emocional.

Antecedentes Nacionales

En concordancia con el ámbito internacional, en Costa Rica se han desarrollado diferentes investigaciones en relación con la temática de las emociones y las relaciones interpersonales en niños y niñas de la Primera Infancia. Entidades como la Universidad Nacional, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia han sido principales coautores en el desarrollo de estas.

En relación con la intervención de la persona adulta en la temática, Calderón, González, Salazar y Washburn (2012, párr. 1) realizaron una investigación con el objetivo de “analizar el papel del personal docente ante las emociones que manifiestan en el aula las niñas y los niños de tercer grado de dos escuelas urbanas de la provincia de San José”. La principal conclusión de este estudio fue:

Los conocimientos que posea el personal docente en cuanto a la Educación Emocional son de relevancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje que brinde a sus estudiantes en el aula, por lo que es necesario que conozcan en qué consiste la educación de las

emociones, las competencias emocionales y la manera adecuada de emplear estos conocimientos en su diario vivir. Es significativo señalar que el profesorado tiene cierto grado de conocimientos, sin embargo, es necesario enriquecerlos y actualizarlos para que puedan promocionar una Educación Emocional integral con sus estudiantes.

De esta manera, se ratifica la importancia de que los adultos no solamente posean una concientización acerca de la Educación Emocional en la Primera Infancia, sino también, que sean conscientes de sus propias emociones; de modo que dispongan de la capacidad necesaria para guiar a los niños y las niñas en el proceso de una expresión saludable de sus emociones en beneficio de la relación con los demás.

Por su parte, García (2012) publica su ensayo *La Educación Emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje* en la Revista EDUCACIÓN, en el cual realiza una importante acotación acerca del desarrollo cognitivo y el emocional y su relación con los procesos de aprendizaje, además de la labor de los docentes dentro de la temática. El autor menciona que en la actualidad se ha ido concientizando en el sentido de la Educación Emocional, como parte de la integralidad de los estudiantes y sus aportes para el apropiado desarrollo en la institución.

García (2012, p. 2) indica que el proceso educativo se debe “a la presencia de sus dos actores principales, los educandos y los educadores, se debe considerar cómo los segundos influyen sobre las emociones y los sentimientos de los primeros, dentro de un contexto cultural específico”, y destaca que la construcción de las emociones de los estudiantes se ve influida, también, por las relaciones que mantenga con sus compañeras y compañeros dentro de una institución (p. 13). La principal conclusión de este estudio fue:

La Educación Emocional debe ser vista, conceptualizada y puesta en marcha para procurar que los y las educandos se conozcan a sí mismos y conozcan a los demás, se respeten, respeten a los otros y al entorno donde viven, de manera que se pueda plantear el desarrollo integral de su personalidad como requisito para la construcción de la felicidad. (García, 2012, p. 18)

Es en este sentido que Villalobos (2014) realiza su ensayo con el propósito de “generar inquietud en las colegas del área para que reflexionen sobre las formas en que expresan o no el afecto a los niños de sus aulas” (p. 304). En este estudio el autor relata una serie de experiencias propias y describe la importancia de la afectividad dentro de las aulas y cómo el medio pedagógico influye no solamente en las relaciones en el aula preescolar, sino también en la forma en la que el estudiantado va a construir sus aprendizajes.

Villalobos (2014, p. 312) concluye que el docente “debe impregnar su quehacer pedagógico de mucho afecto y ternura, pues solo así logrará en sus estudiantes un buen ajuste emocional, una mejor salud mental y buenas relaciones sociales tanto con sus iguales como con la misma persona docente”. Es decir, no solamente es realizar estrategias para que los niños y las niñas adquieran una expresión apropiada de sus emociones, sino que la docente también la posea y sea afectiva con los estudiantes, logrando la efectividad en las prácticas pedagógicas.

Elizondo y Solano (2019), en su investigación denominada *El juego cooperativo como herramienta pedagógica para fortalecer las interacciones sociales y la afectividad en niños y niñas de 3 años del Centro Infantil Los Ositos*, cuyo objetivo principal es “Fortalecer las interacciones sociales y la afectividad de los niños y las niñas de 3 años mediante el juego cooperativo. Todo esto con el fin de desarrollar lúdicamente estos dos aspectos fundamentales para un desarrollo socioemocional óptimo, adecuado y pertinente para las y los infantes.” (p.16),

plantean una serie de juegos cooperativos y acordes con el desarrollo de las relaciones interpersonales para los niños y las niñas de 3 años en búsqueda de mejorar las relaciones interpersonales y la afectividad en los participantes. Estas situaciones de juego permiten visualizar diversas experiencias lúdicas posibles que se pueden desarrollar con el grupo de niños y niñas con las variaciones y adaptaciones necesarias que se ajusten a sus características y necesidades.

En dicha investigación se concluye que los niños en la Primera Infancia son egocéntricos sin embargo que tienen características que invitan al compartir y a las relaciones interpersonales saludables, y retoman que se observaron algunos cambios en la niñez participante como por ejemplo que “en lugar de dominar los juegos y tomar los objetos que desean, buscan compartir, sin pelear con sus compañeros; reparten equitativamente los materiales, lograron dar un giro a un sentimiento más altruista cuando se preocupan por el bienestar de los demás” Elizondo y Solano (2019, p. 196).

En Costa Rica se han realizado algunas investigaciones relacionadas con la Educación Emocional y las relaciones interpersonales, aunque se puede observar que han sido pocas, lo cual es un indicador de la importancia de continuar realizando estudios sobre las emociones y las relaciones interpersonales de la niñez costarricense. En los estudios indagados se rescatan aportes que inciden en los nuevos caminos de investigación para continuar con los esfuerzos de tener una sociedad costarricense con una Educación Emocional oportuna desde la Primera Infancia. Se destacaron los aportes de Calderón, González, Salazar y Washburn (2012), de García (2012), de Villalobos (2014) y de Elizondo y Solano (2019), los cuales enriquecieron esta investigación con sus resultados, que se resumen a continuación:

1. El personal docente debe poseer competencias emocionales que le permitan conocerse y actuar de manera oportuna ante las diversas situaciones cotidianas. Así mismo, debe conocer de manera teórica sobre la Educación Emocional en la Primera Infancia para que pueda guiar y brindar las estrategias oportunas de acuerdo con las características de la población que atiende (Aporte de Calderón, González, Salazar y Washburn (2012).
2. La Educación Emocional de las personas estudiantes se verá estrechamente relacionada y ligada a la Educación Emocional que posea la persona docente, y al mismo tiempo se verá influenciada por la de sus compañeros de clase, en tanto se den las relaciones interpersonales entre pares, por tanto, la Educación Emocional debe ser planteada en el desarrollo del currículo como un aspecto fundamental del desarrollo integral de la niñez (Aporte de García, 2012).
3. La afectividad dentro de las practicas pedagógicas es fundamental para crear lazos armoniosos, no solo entre los estudiantes, sino también entre los estudiantes y la persona docente; así mismo generar inquietud a otros docentes para adoptar prácticas y experiencias que enriquezcan la salud emocional de los estudiantes es una estrategia de gran valor para mejorar la Educación Emocional costarricense (Aporte de Villalobos, 2014).
4. El juego es la herramienta por excelencia para que las personas estudiantes construyan sus aprendizajes, y con la Educación Emocional y las relaciones interpersonales es de gran importancia que la niñez experimente diversos juegos cooperativos que enriquezcan sus habilidades (Aporte de Elizondo y Solano, 2019).

5. En la Primera Infancia, una característica de la niñez es el egocentrismo, sin embargo, los niños y las niñas aprenden desde tempranas edades a compartir sus pertenencias y experiencias con otros niños y niñas dentro de un ambiente estimulante y saludable como ejemplo de las relaciones sociales armoniosas (Aporte de Elizondo y Solano, 2019).

Los antecedentes anteriormente señalados, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, realizan un aporte significativo a la investigación en el sentido de que enriquecen los saberes, y aportan conocimientos relacionados a las emociones, las relaciones interpersonales y cómo estas se influyen entre sí.

Objetivos

Objetivo General

Favorecer la conciencia emocional en niños y niñas de dos a tres años por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares que se desarrollan en el ambiente pedagógico.

Objetivos Específicos

1. Conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico.
2. Identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas.
3. Implementar una propuesta didáctica que favorezca en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.

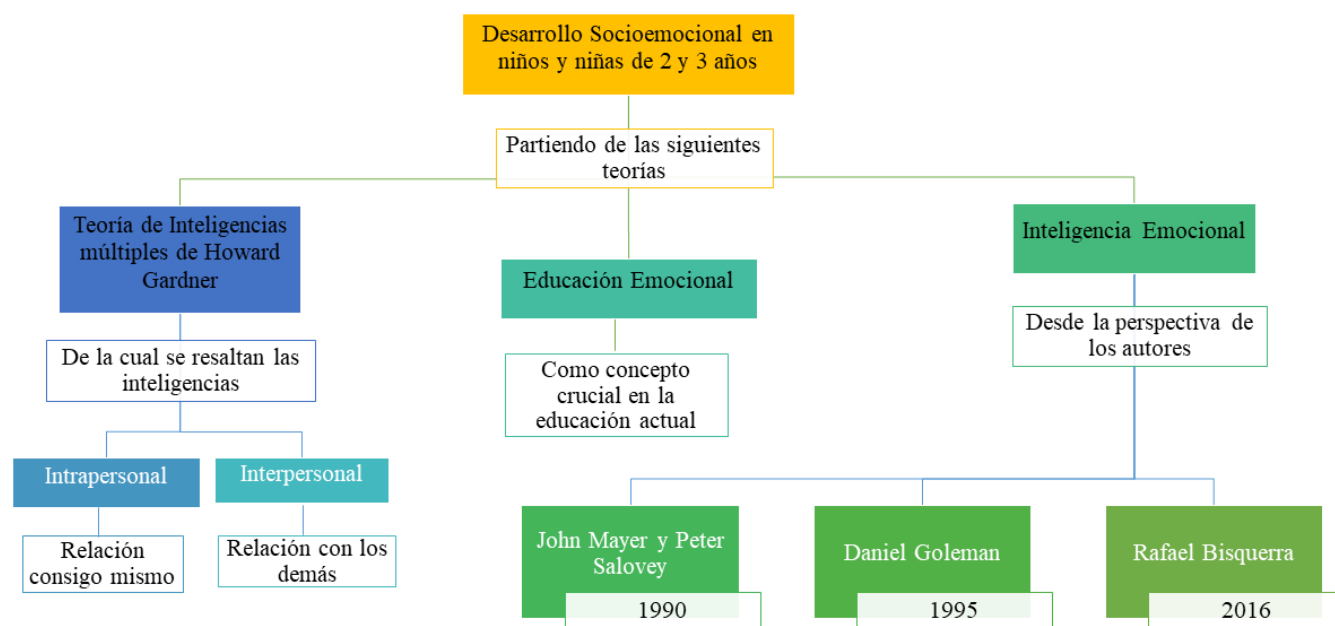
Capítulo II

Marco Teórico

En el presente apartado se hace un abordaje de los términos que clarifican y enriquecen conceptualmente la temática. Con relación a ello, se presentan nociones como Inteligencia Emocional, Educación Emocional, emociones y lo que estas implican para el desarrollo integral de la Primera Infancia; además de las relaciones interpersonales y los factores que influyen en ellas. Para respaldar esta investigación se consideran algunas teorías reconocidas y aportes de autores clásicos que han sentado las bases de la Educación Emocional en diversos ámbitos. Estos aspectos se reflejan en la figura 1.

Figura 1

Organización de los conceptos más importantes de la investigación



Nota: La figura 1 muestra la organización de los conceptos más importantes, que fueron consultados para la investigación. (2022)

Desarrollo socioemocional en los niños y las niñas entre los dos y tres años

Tal y como se ha venido tratando, es relevante retomar que el ser humano se desarrolla integralmente, por lo que las distintas áreas del desarrollo deben estimularse y potenciarse de manera equilibrada, así como lo menciona el MEP (2014, p. 21) cuando destaca que “el niño y la niña como seres integrales actúan como una totalidad, por lo que aprenden y se desarrollan en todas sus dimensiones, es decir, su cuerpo, mente, espíritu y emociones están siempre en constante interacción”. Para efectos de esta investigación, se le da énfasis al área socioafectiva, es decir, a lo emocional y lo social; se pretende conocer las características más sobresalientes en el desarrollo socioemocional en la Primera Infancia, específicamente entre los dos y tres años de edad. Así mismo, el concepto de la Educación Emocional y la Inteligencia Emocional como un marco referente para comprender lo emotivo desde un aspecto biológico y relacional, analizando también, la expresión de las emociones durante la etapa de interés.

Se abordará teóricamente el concepto y las características de las relaciones interpersonales en las edades ya mencionadas, continuando con las habilidades sociales y comprendiendo el autoconocimiento y el valor de la amistad en relación con la formación de las relaciones interpersonales. Se incluye una exposición de algunos referentes pedagógicos, autores y sus propuestas, que han fortalecido la temática con sus aportes, desde las primeras contribuciones de autores que incursionaron en la temática hasta algunos que, siguiendo esas primeras teorías, han desarrollado un bagaje de aprendizajes que enriquece el proceso y la formación de la persona docente y de los estudiantes con respecto a la Educación Emocional.

Ahora bien , para identificar el desarrollo socioemocional, de debe partir del desarrollo humano integral, y es de esta manera que se retoma lo citado por León y Bagnarello (2023) al mencionar que para comprender el concepto de desarrollo humano “no se puede entender como

un concepto único, sino una serie de procesos, factores, cambios personales, sociales y ambientales que desembocan a un resultado individual y específico para cada persona” (p. 9), es decir, “cada persona es un individuo, y aunque las personas compartimos muchas características propias de la especie, cada una tiene su propia identidad y construcción como persona” (León y Bagnarello, 2023, p.21).

Dicha identidad y construcción personal se ven influenciadas por diversos factores que intervienen en el desarrollo integral de cada individuo, los cuales son importantes de conocer para entender las características propias de cada persona, estos se dividen en factores internos y factores externos. Algunos de los factores internos son la maduración, la herencia, el crecimiento y la fisiología; y algunos de los factores externos son la familia, la cultura y la sociedad, la comunidad y la escuela.

Aunado a esto, las autoras rescatan que el desarrollo integral de los seres humanos es un proceso, que como bien su nombre lo indica, es interrelacional en el que cada área influye en las demás, sin embargo, para su estudio y aprendizaje se divide en etapas para una mejor comprensión (León y Bagnarello, 2023), por tanto, al enriquecer el desarrollo cognitivo, lingüístico y motriz, se enriquecen las habilidades socioemocionales, que son tan importantes como las demás áreas; esta importancia radica en las relaciones que pueda establecer el niño con sus padres, las cuales le brindaran bienestar emocional a su vida, debido a que su desarrollo socioemocional será influenciada por las relaciones establecidas por las personas cercanas, por ejemplo la relación entre sus padres, la relación que el niño genere con sus padres, familiares y conocidos (León y Bagnarello, 2023).

Debido a que el principal y primer ámbito socializador es la familia, el niño da inicio con un reconocimiento de un ámbito diferente, al ingresar a una institución educativa que le facilita la socialización e interacción con niños y niñas de edades y niveles de madurez similares al suyo.

León (2011, p. 75) destaca que “las actividades comprendidas entre padres, madres e hijos/as, en su criterio, *disparaban* el desarrollo psicológico sano y fortalecían a las familias”. Se considera como aspecto importante que los niños y las niñas heredan algunas características de sus progenitores, sin embargo, aspectos como el comportamiento, personalidad y valores, son criterios aprendidos (León, 2011), es decir, los aprenden desde un entorno social que le permite la imitación, la experiencia y la práctica de las habilidades sociales y emocionales.

Con el propósito de comprender mejor el desarrollo socioemocional en los niños y las niñas entre los tres y los cuatro años, el MEP (2014) rescata que esta área abarca procesos como la construcción de la identidad personal y la socialización, procesos que se dan de forma progresiva y paulatina en la Primera Infancia de acuerdo con las experiencias que la niñez pueda vivir, las cuales le permitirán construir las habilidades necesarias para un apropiado desarrollo socioafectivo.

Las habilidades que el niño o la niña construya, dentro del marco de la Educación Emocional, serán apropiadas para el enriquecimiento de su integralidad, es decir, dichas habilidades le servirán para edificar nuevos retos y conocimientos en las demás áreas de su desarrollo, fortaleciendo así, su integralidad como ser humano en cada uno de los aprendizajes adquiridos. Para ello, las estrategias que los estudiantes experimenten deben tener propósitos establecidos para que se puedan potenciar todas sus áreas, así bien, el MEP rescata que:

Debido a que el desarrollo socioafectivo se ve reflejado en el niño y la niña cuando estos son capaces de representar mentalmente, expresar y dar nombre a los que sienten y

perciben en los demás, así como a lo que los otros esperan de ello, es importante proporcionarles experiencias de aprendizaje que les representen desafíos para comprender las reglas de comportamiento, discriminar los diferentes vínculos afectivos que se establecen en las relaciones interpersonales y la toma de decisiones. (MEP, 2014, p. 24)

Con relación a ello, Recio (2014, par.1) menciona que alrededor de la edad en cuestión, los niños y las niñas se dan cuenta de que las demás personas no piensan ni sienten igual que ellos, esto debido a la “teoría de la mente, que es la habilidad de comprender y anticipar la conducta, intenciones y emociones de otras personas. Es el inicio del proceso que ayuda al niño a empatizar con el otro y ponerse en su lugar”.

De esta manera, la American Academy of Pediatrics (2015) destaca algunos logros importantes que desarrollan los niños y las niñas entre los dos y tres años de edad, entre los cuales se destacan las siguientes:

- Se interesa en experiencias nuevas
- Coopera con otros niños
- Juega a “mamá” o “papá”
- Tiene cada vez más inventiva en juegos de fantasía
- Se viste y se desviste
- Negocia las soluciones para los conflictos
- Más independiente
- A menudo no puede distinguir entre la fantasía y la realidad

Lagos (2020) rescata otras características que poseen los niños y las niñas entre los dos y tres años de edad en relación con su desarrollo socioemocional, el cual define como “la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios

sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros” (par. 1), además agrega la cooperación, el seguimiento de instrucciones, el poner atención como algunas de las habilidades que los niños pueden adquirir cuando desarrollan sus habilidades socioemocionales. A continuación, se presentan algunas de las características, que según Lagos (2020) poseen los niños en las edades de uno a tres años, que comprende las edades de esta investigación:

- Aprenden nuevas reglas
- Disfrutar de jugar de forma individual o de un juego paralelo
- Son más independientes
- Son más conscientes de sí mismos y expresan nuevas emociones
- Sus emociones son usualmente muy intensas
- Son poco empáticos, pero pueden consolar a otros niños
- Las rutinas son muy importantes
- Quieren controlar a los demás dando órdenes

Así mismo, León y Bagnarello (2023, p. 27) señalan algunas características que poseen los niños y las niñas en la Primera Infancia, en las cuales resaltan:

- El cerebro aumenta en complejidad y es sumamente sensible a la influencia ambiental
- Se desarrollo el uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas
- Ocurren cambios de dependencia a autonomía
- Aumenta el interés en otros niños

Como se puede observar, en la etapa comprendida entre los dos y tres años de edad es primordial mantener el juego como fuente de aprendizaje, ya que es este el que genera la mayor

posibilidad de aprendizaje para los niños y las niñas, considerando que su avance emocional y social les permite enriquecer sus relaciones interpersonales. Para ello, como se indicó anteriormente, posterior a la familia se encuentra la institución como ente esencial para fortalecer el proceso socioemocional de los niños y las niñas.

Al hablar de desarrollo socioemocional, es importante retomar lo que mencionan diversos autores, que señalan esta área como fundamental para el proceso de formación de los niños y las niñas. Entre ellos se encuentran Piaget, Vigosky y Wallon, a quienes las autoras De Souza y De Mattos (2023) dedican un artículo donde rescatan sus aportes más incluyentes para la educación de la Primera Infancia. De Souza y De Mattos (2023) mencionan que Piaget descubre en sus investigaciones que los seres humanos atraviesan diversas etapas en su desarrollo, a las cuales denomina: sensoriomotora (0 a 2 años), preoperacional (2 a 6 años), concreta operativos (7 a 12 años) y operativos formales (de 12 años en adelante), para efectos de esta investigación nos centraremos en la etapa preoperacional, la cual Piaget detalla con las siguientes características, de acuerdo con De Souza y De Mattos (2023, pp. 6-7):

- El niño desarrolla la habilidad de realizar operaciones lógico-matemáticas por medio de la interacción con los demás
- Se encuentra muy centrado en sí mismo, es decir, es egocéntrico
- Posee un pensamiento animista, es decir, cree en sus fantasías y da vida a seres inanimados
- Posee un desequilibrio emocional, en el que prevalecen de manera intensa la simpatía y la hostilidad

En contraparte, Vygotsky invita a una reflexión donde el niño es un ser social en el que el ambiente en donde se encuentre será uno de los factores más influyentes en su desarrollo integral. Según De Souza y De Mattos (2023, p.7) Vygotsky se basó en las relaciones sociales que establecen los niños con su entorno; es decir “en el desarrollo del individuo como resultado de un proceso sociohistórico, enfatizando el papel del aprendizaje en este desarrollo, siendo esta teoría considerada histórico-social, donde el centro de estudios es la adquisición de conocimientos a partir de la interacción del sujeto con el entorno”.

Es importante rescatar lo que Vygotsky denomina la zona de desarrollo próxima, que refleja la distancia entre lo que el niño es capaz de hacer de forma individual y lo que puede hacer con el apoyo del adulto hasta lograrlo de manera independiente. Para facilitar nuevos aprendizajes, Vygotsky señala algunos aspectos que se deben considerar en relación las características de la niñez en la Primera Infancia, según los destacados por De Souza y De Mattos (2023, p.9):

- Uso de juguetes para potenciar el juego de fantasía
- Los niños tienden a imitar los comportamientos de quienes les rodean
- El niño aprende a través de la inmersión en un entorno cultural

En consecuencia y en validación de ambas propuestas, según los aportes de Piaget y Vygotsky, tanto el pensamiento como las relaciones con el entorno son fundamentales para el adecuado desarrollo integral de los seres humanos, y es este el centro de las investigaciones de Wallon, quien relaciona ambas vertientes para comprender el desarrollo de la Primera Infancia. Para Wallon, desde la perspectiva de De Souza y De Mattos (2023, p.10) “el desarrollo no se da de forma lineal y continua, sino a través de la integración de nuevas funciones y adquisiciones a

las anteriores”, es decir, que cada aprendizaje es el cimiento para nuevos retos y por ende para crear nuevos conocimientos.

Es de este modo que el centro de la investigación de Wallon es la interacción entre la motricidad, la afectividad y la cognición; así Wallon divide las etapas del desarrollo en impulsivo-emocional (durante el primer año de vida), sensoriomotora (de 1 a 3 años), personalismo (de 3 a 6 años), categórica (a partir de los 6 años). Para efectos de esta investigación, nos centramos en la etapa sensoriomotora, para la que De Souza y De Mattos (2023, p.12) rescatan las siguientes características de las investigaciones de Wallon:

- El niño desarrolla la inteligencia práctica y la capacidad de simbolizar
- Caracteriza la relación con la realidad
- Se lleva a cabo una exploración del mundo físico

Desde estas visiones de los autores como Piaget, Vygotsky y Wallon, desde sus perspectivas aportan a la integralidad del desarrollo humano, y son considerados por el MEP (2014) como pioneros para el enfoque constructivista que guía la educación costarricense.

Inteligencia Emocional como objeto principal de la Educación Emocional

Es durante la Primera Infancia que se inicia con los procesos de formación emocional, en los que el autocontrol y el autoconocimiento para poder expresar apropiadamente las emociones propias son el resultado primordial; este tipo de formación integral debe brindarse entre la familia y el centro educativo, de modo que le permita al niño y a la niña una vivencia armoniosa en los espacios donde se desenvuelve. Es pertinente considerar que lo anterior se refiere a la

Educación Emocional que se brinda, fortalece y enriquece para lograr una Inteligencia Emocional apta para la vida en sociedad.

Es por estas razones que es relevante identificar los conceptos de Educación e Inteligencia Emocional para la instrucción apropiada de niños y niñas con alto índice de regulación emocional. Consecuentemente, la Educación Emocional ha sido muy estudiada por diferentes autores que le han brindado definiciones muy similares. El autor más reconocido es Daniel Goleman, quien en 1995 revolucionó el ámbito con esta nueva manera de considerar la inteligencia, basando su trabajo en los estudios científicos realizados por los psicólogos Peter Salovey (Universidad de Harvard) y John Mayer (Universidad de New Hampshire) quienes en 1990 utilizaron por primera vez el término de Inteligencia Emocional (Shapiro, 1997, p. 24).

Fernández y Cabello (2020) rescatan el trabajo investigativo de Salovey y Mayer, donde la Inteligencia Emocional “es una inteligencia genuina basada en nuestra capacidad de usar las emociones de forma adaptativa para ajustarnos al medio y solucionar problemas” y agregan que por ende “consta de cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional” (Fernández y Cabello 2020, párr. 2) siendo habilidades interrelacionadas, es decir, que no se dan de forma lineal sino de manera cíclica.

Además de los ya mencionados teóricos, cuya referencia es vital para comprender la temática en cuestión, destaca el trabajo de Rafael Bisquerra, autor que ha dedicado gran parte de sus investigaciones a la temática e incluso ha creado un blog donde refleja el significado de la Inteligencia Emocional desde la perspectiva de Salovey y Mayer (1990). Estos autores describen la Inteligencia Emocional como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones,

discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, párr. 1). Es decir “la Inteligencia Emocional se refiere a un ‘pensador con un corazón’ (*a thinker with a heart*) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales”.

Por consiguiente, la Educación Emocional “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, siendo un elemento esencial, del desarrollo integral de la persona, con objetivo de capacitarla para la vida. Teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, citado por Foti, 2016). La misma, según Buxarrais y Martínez (2009), implica “la capacidad de comprender al otro antes de aceptarlo o no, y nuestra especial disposición genuinamente humana para captar su tono anímico son dimensiones de la persona que solo pueden desarrollarse de forma completa mediante la educación de los sentimientos” (p. 325) lo cual se logra progresivamente desde la infancia.

Muslera (2016) destaca a Rafael Bisquerra como promotor indispensable del conocimiento de la Educación Emocional y sus implicaciones, al resaltar que esta pedagogía se enfatiza en reconocer las propias emociones y en la capacidad de autorregulación. Así mismo, la autora señala las cuatro ramas o habilidades del modelo de Salovey y Mayer (1990), las cuales radican en: percibir y expresar emociones de forma precisa, usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva, comprender las emociones y regularlas para el crecimiento personal y emocional.

Estas habilidades se desarrollan desde la Primera Infancia, de forma progresiva para fortalecer en el niño y en la niña una apropiada Inteligencia Emocional, la cual Shapiro define como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los

sentimientos y emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (citado por Foti, 2016).

Debido a lo anterior, González et al. (2014) recopilan una serie de definiciones sobre la Inteligencia Emocional, las cuales se reúnen en la tabla 1:

Tabla 1

Definiciones de Inteligencia Emocional en la década de los noventa

AUTOR, AÑO	DEFINICIÓN
Goleman, 1995	“Es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades.”
Shapiro, 1997	“La Inteligencia Emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.”
Mayer y Salovey, 1997	“La Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la

habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.”

Bar-On, 1997 “La Inteligencia Emocional-social es una muestra transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficiencia con que entendemos y expresamos emociones, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias.”

Petrides y Furnham, 2001 “Es una constelación de autopercepciones y disposiciones interrelacionadas, que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad.”

Nota: Elaborado por González et al. (2014, p. 38)

En términos generales, las definiciones presentadas muestran una similitud en cuanto a la Inteligencia Emocional como una habilidad para relacionarse con otros y/o para adquirir algunas de las destrezas requeridas para un desarrollo integral como persona. González et al. (2014) subrayan que la definición de Mayer y Salovey es una de las más reconocidas y aceptadas. Dichos autores han dedicado gran parte de su labor como investigadores a esta temática y continuamente buscan la mejora de su definición en las diversas investigaciones que realizan. En el año 2009 reelaboran su concepto e indican que:

La Inteligencia Emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta [...] Se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para

aumentar el razonamiento. (Mayer y Salovey, citados por González et al. 2014, pp. 37-38)

En particular, la definición presentada por Bar-On (citado por González et al., 2014, p. 38) está estrechamente ligada con la temática en cuestión, puesto que interrelaciona el desarrollo emocional con el social; en este sentido, le da una validez a la labor de la investigación en cuanto señala la importancia de conocerse previamente para poder conocer a los demás, con el propósito de enriquecer las relaciones, en este caso particular entre los niños y las niñas.

Es por lo anterior, y valorando las definiciones presentadas, que se puede destacar que la Inteligencia Emocional es el objeto principal de la Educación Emocional. Es decir, la segunda trabaja en función de la primera, con el fin de procurar que las experiencias de aprendizaje que propicien, enriquezcan y fortalezcan el cumplimiento de dicho objetivo, mediante el cual se obtiene como primordial resultado que los estudiantes alcancen un desarrollo oportuno que permita una formación integral.

Por tanto, retomando a los principales autores sobre el desarrollo de las emociones, se ha creado la siguiente tabla, con el propósito de comparar el sustento de cada uno de ellos, así mismo sus principios, que, para efectos de esta investigación, se convierten en posibles ejes de trabajo.

Tabla 2

Comparación entre autores principales, Desarrollo de las emociones

Comparación entre autores principales. Desarrollo de las emociones			
Autor	John Mayer y Peter Salovey	Daniel Goleman	Rafael Bisquerra
Breve explicación de lo que proponen	En su Modelo de Habilidad mencionan cuatro componentes que implican la Inteligencia Emocional	Basado en Mayer y Salovey, menciona que la Inteligencia Emocional se refiere a los siguientes cinco aspectos	Habla de competencias emocionales y realiza una estructuración de ellas. Menciona que hay dos grandes bloques: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada. 2. La habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo.
Propuestas	1. Percepción y expresión emocional 2. Facilitación emocional	1. Conocer las propias emociones 2. Manejar las	1. Conciencia emocional 2. Regulación

	emociones	emocional
3.Comprensión emocional	3. Motivarse a sí mismo	3. Autonomía personal
4.Regulación emocional	4. Reconocer las emociones en los demás	4. Competencias sociales
	5.Establecer relaciones	5. Habilidades de vida y bienestar

Nota: Elaboración propia. (2021)

Como se puede constatar, se observan algunas similitudes en las propuestas de los autores anteriormente expuestos; no obstante, por facilidades de comprensión y de desarrollo de la temática, se contemplarán las competencias señaladas por Bisquerra (2016, pp. 59-69), las cuales se detallan a continuación.

La primera competencia señalada por el autor es la conciencia emocional, que a su vez se subdivide en siete categorías a considerar. La primera de las microcompetencias es la toma de conciencia de las propias emociones, es decir la capacidad de una persona para identificar sus propias emociones en las diversas situaciones de la vida; en segundo lugar, se encuentra la microcompetencia referente a dar nombre a las emociones, es decir, verbalizar; una vez que se haya reconocido qué emoción se siente, es fundamental darle nombre a esa emoción. La tercera categoría es de la conciencia emocional es la empatía, que consiste en la capacidad de reconocer en los otros las mismas emociones que se perciben de manera personal. La cuarta categoría es la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la cual invita a

comprender que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, y que ambos pueden regularse desde la cognición. Detectar creencias, es la quinta microcompetencia, y trata de tomar conciencia de la relación entre emoción, creencias y comportamiento; esta categoría invita a identificar, discutir y cambiar las creencias que sean necesarias. La sexta es la atención plena, en la que se explica cómo se debe abstraer y centrar el pensamiento en algo sin distraerse en otras cosas de forma consciente. La última de las microcompetencias es la conciencia ética y moral, donde se involucra la importancia de la educación en valores de la mano de la educación emocional.

La segunda competencia, denominada regulación emocional, a su vez se divide en ocho microcompetencias a considerar. La primera de estas hace referencia a la expresión emocional, y esto conlleva no solamente expresar las emociones, sino a hacerlo de una manera apropiada en la que no se vaya a lastimar a sí mismo o a quienes le rodean; en este aspecto, es fundamental la enseñanza de comportamientos o actividades relacionadas que permitan expresar de manera apropiada y segura las diversas emociones. La segunda de las microcompetencias es la capacidad para la regulación emocional y de sentimientos, que detalla el autocontrol necesario de la impulsividad y la tolerancia a la frustración, es decir, propicia las habilidades de esperar, de aceptar el fracaso y aprender de este para mejorar, así como la paciencia ante las diversas circunstancias. La tercera microcompetencia es la regulación emocional con conciencia ética y moral; en la que se resalta que la regulación de las emociones propias y de los demás debe hacerse desde el respeto de la ética y la moral. La cuarta categoría es el 'remind' que en español engloba relajación, respiración, meditación y mindfulness como un conjunto de técnicas de regulación emocional.

La quinta microcompetencia es la regulación de la ira para la prevención de la violencia, donde manera preventiva se gestiona y regula la emoción de la ira como medio preventivo de la violencia. La sexta microcompetencia es la tolerancia a la frustración, que busca el bienestar de las personas al poseer las estrategias necesarias para tolerar la frustración.

En séptimo lugar, el autor nos presenta las habilidades de afrontamiento, la cual hace referencia a la capacidad de hacer frente a las emociones con estrategias de auto-regulación, es decir, al controlar la impulsividad, la persona podrá también afrontar de manera auto-regulada sus respectivas emociones. La octava microcompetencia es la capacidad de autogenerar emociones positivas, de manera que la persona pueda gestionar su propio bienestar con pensamientos y emociones beneficiosas.

En la tercera de las competencias emocionales, Bisquerra presenta la autonomía personal, que a su vez se divide en nueve microcompetencia importantes. La primera es el autoestima, que se define como la imagen positiva que una persona tenga de sí misma, la cual conlleva a la segunda microcompetencia, la automotivación, que no es otra cosa que la capacidad de implicarse emocionalmente en las diversas actividades, manteniendo un interés particular en su relación y participación. La tercera es la auto-eficacia emocional, la que permite aceptar la propia experiencia emocional, resaltando que la persona se verá a sí misma de la manera en la que desea sentirse.

La cuarta microcompetencia es la responsabilidad, la cual es la capacidad de responder por los propios actos. En quinto lugar, se presenta la actitud positiva, que es el sentido constructivo del yo y de la sociedad, es decir, el optimismo al enfrentar los retos que se presentan en la vida. La sexta microcompetencia es el pensamiento crítico que se centra en la decisión de qué pensar, creer, sentir y hacer. La séptima microcompetencia es el análisis crítico de las

normas sociales, o sea, la capacidad de evaluar de manera consciente los mensajes sociales y culturales. La octava es asumir valores éticos y morales, la cual invita, como en la competencia emocional a llevar una educación en valores para la toma de decisiones. La novena microcompetencia es la resiliencia, la capacidad para enfrentarse a las diversas situaciones de la vida.

La cuarta competencia emocional descrita por el autor es la de las competencias sociales que presenta doce divisiones para considerar. La primera microcompetencia es la capacidad de dominar las habilidades sociales básicas como escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas y mantener una actitud dialogante; estas habilidades remiten a la segunda microcompetencia, respeto por los demás, la cual implica aceptar y apreciar las diferencias individuales, enriqueciendo así la tercera microcompetencia, la comunicación receptiva, que es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal. La cuarta es la comunicación expresiva, es decir, la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, así como también expresar los pensamientos y emociones propios con claridad.

La siguiente microcompetencia es la del compartir emociones con sinceridad y reciprocidad expresiva; la sexta microcompetencia la conforma el comportamiento pro-social y de cooperación, que incluye las habilidades de esperar turno, actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

La séptima microcompetencia es el trabajo en equipo, y la capacidad de permanecer en un ambiente emocional positivo enfocado a la acción colectiva. La octava microcompetencia es la asertividad, que señala el equilibrio entre la agresividad y la pasividad, la capacidad de decir “no” o de decir “sí” de manera firme y mantener una posición. La novena es la prevención y gestión de conflictos, que reside en la capacidad de identificar y afrontar diversos conflictos. La

décima microcompetencia implica la capacidad para gestionar situaciones emocionales y contempla la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales.

La microcompetencia número once responde al liderazgo emocional que consiste en ser un líder emocional e influir en los demás para alcanzar objetivos. La última de las microcompetencias de las competencias sociales es el clima emocional; que se describe como la capacidad de contribuir a generar climas emocionales positivos.

La última competencia emocional señalada por Bisquerra responde a las habilidades de vida y bienestar, la cual posee siete microcompetencia para su desarrollo, siendo la primera la de fijar objetivos adaptativos, que sean positivos y realistas. La segunda de las microcompetencia es la toma de decisiones que conlleva, también, la responsabilidad de dichas decisiones. La tercera microcompetencia es la de buscar ayuda y recursos, que implica la capacidad de identificar la necesidad de apoyo. La cuarta microcompetencia es la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, que implica el reconocer los propios derechos y deberes.

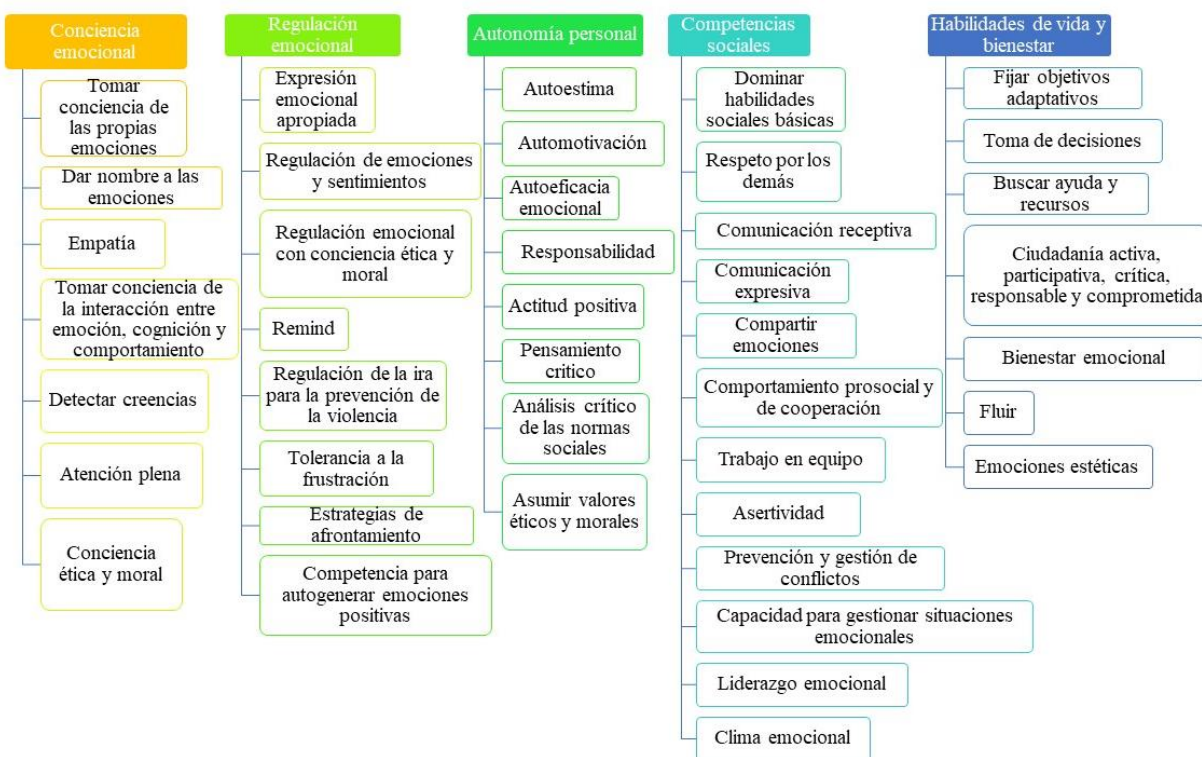
La quinta microcompetencia es el bienestar emocional, que es la capacidad de gozar de forma consciente de bienestar y transmitirlo a los demás, lo que lleva a la microcompetencia de fluir, y esta es la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social. La última de las microcompetencia son las emociones estéticas, esas que se experimentan ante la belleza o ante una obra de arte.

Todas las competencias descritas anteriormente reflejan la capacidad de una persona por desarrollarse emocionalmente de manera oportuna en las dos vertientes destacadas por el autor, la identificación de las propias emociones y su reconocimiento en los demás; de este modo se estrecha la relación entre las emociones y las relaciones interpersonales. Al retomar todas las

competencias y los aspectos que cada una requiere, es que se puede destacar la importancia de la Educación Emocional desde edades tempranas, para poder aprender y estimular todas las microcompetencia de las cinco competencias emocionales. En la figura 2 se muestran todas las competencias emocionales, las cuales se pueden observar en los recuadros de color, y sus microcompetencias, las cuales se pueden observar desplegadas hacia debajo de cada competencia, para una mejor visualización y comprensión.

Figura 2

Competencias y microcompetencias de la Educación Emocional, según Rafael Bisquerra



Nota: En la figura 2 se observan las competencias emocionales descritas por Rafael Bisquerra, cada una con sus respectivas microcompetencias. Fuente: Elaboración propia basada en la teoría de Rafael Bisquerra (2022).

La emoción como núcleo de la Educación Emocional

El núcleo dentro del análisis de la Educación Emocional y la Inteligencia Emocional radica en la emoción. Es indispensable identificar y comprender el concepto de emoción para poder educar en tal sentido. Es en este punto donde se destaca lo mencionado por Bisquerra (2003, p. 12), para quien una “emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Esta conceptualización es apoyada por Reeves (citado por González et al., 2014, p. 27) al indicar que las emociones “son multidimensionales, existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales, es decir, tienen un carácter cuatripartito”. Así mismo, rescatan los cuatro componentes que las conforman, definiéndose de la siguiente manera:

-El componente subjetivo le confiere a la emoción su sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significancia y significado personal. Así, nos hace sentir de una forma particular, como irritados o alegres.

-El componente biológico incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, movilizandando energía, ya que participan en la emoción para preparar y regular la conducta de enfrentamiento adaptativo.

-El componente funcional se refiere a cómo una emoción beneficia al individuo. De esta forma, las emociones son agentes propositivos; por ejemplo, la ira crea un deseo motivacional de hacer lo que a menudo no podemos hacer (como pelear con un enemigo).

-El componente expresivo es el aspecto comunicativo-social de la emoción. Mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales, nuestras experiencias privadas se expresan y comunican a otros. (Reeves, citado por González et al., 2014, p. 28)

En síntesis, las emociones poseen cuatro componentes que le permiten al individuo lidiar con ellas o sobrellevarlas dentro de su diario vivir, ya que estas le permiten sentirse de determinada manera; de acuerdo con la situación que se presente, la emoción que se genera será diferente. Así mismo, la emoción es un componente biológico, es decir, es parte del organismo de cada ser, la cual va a funcionar de acuerdo con la subjetividad de esta, o sea, reacciona a las diversas situaciones según la significatividad que posea, permitiéndole expresar y reaccionar de determinada manera. Finalmente, es la forma en la que se expresan la que repercute en las relaciones con los demás, esto comprendido por la facilidad con la que una persona pueda manejar lo que siente y expresarlo de la manera más oportuna.

Con relación a ello, especialmente al componente biológico de las emociones, Monge (2009) las identifica como al “conjunto completo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo” (párr. 2), a diferencia de los sentimientos que “son la evaluación consciente que hacemos de la percepción de nuestro estado corporal durante una respuesta emocional” (párr. 3). Ahora bien, este autor privilegia un aspecto importante, la respuesta química y neuronal; es decir, las emociones a diferencia de los sentimientos son un proceso del cerebro. Tal y como lo menciona Picado, se ha descubierto, en relación con el cerebro, “que nos permite pensar, razonar y aprender, también es responsable de lo que sentimos, de nuestras

emociones” (2007, p. 106), puesto que “a este elemento básico que es el origen bioquímico de nuestros actos, se suma la parte genética que es la información que heredamos de nuestros progenitores” (Picado, 2007, p. 106).

En este sentido, Shapiro (1997, p. 30) afirma que lo que define la Inteligencia Emocional es la relación entre la parte pensante y la emocional del cerebro, al rescatar que la neocorteza y el límbico están estrechamente ligados en la formación integral de las personas. De igual manera, señala que “la parte emocional y la lógica del cerebro cubren a menudo diferentes funciones al determinar nuestros comportamientos y sin embargo son completamente independientes” (p. 30). La autora explica que “la parte emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza”; por otra parte, el cerebro, “específicamente los lóbulos prefrontales, pueden actuar como un freno, dándole sentido a una situación emocional antes de que respondamos a ella” (p. 32).

Ahora bien, se consigna el complemento entre la parte emocional y la parte lógica del cerebro para el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues la forma en que este complemento sea estimulado, fortalecido y reforzado, es la que determinará el éxito de los niños y las niñas en su vida. Para ello es indispensable que los niños y las niñas conozcan cuáles son sus emociones y cómo deben expresarlas, es decir, una apropiada expresión, para que sus relaciones interpersonales se vean beneficiadas, asumiendo que se haya contribuido a la relación intrapersonal.

Con respecto al conocimiento de las emociones, Toro (2005) afirma que nunca es suficiente en relación con lo que uno pueda realizar en cuanto a potenciar la microcompetencia de la conciencia emocional, así como también la empatía de reconocer las emociones de los demás, en donde esa concientización se valoriza desde las experiencias lúdicas que permitan al niño y a la niña conocerse a sí mismo, e identificar en sus compañeros y compañeras las

emociones que se experimentan dentro del salón de clases. Del mismo modo, Bisquerra (2003) menciona que la importancia del conocimiento de las emociones radica en que los estudiantes puedan identificarlas para poder nombrar lo que realmente sienten en cada uno de los determinados momentos; asimismo, dicho conocimiento brinda las herramientas necesarias para poder comprender a los demás.

Seguidamente, y ligado al conocimiento, se encuentra el proceso de la expresión de las emociones, lo que refiere al manejo apropiado de las mismas. Toro (2005, p. 187) señala que la “ex-presión es un sacar hacia afuera, liberar una ‘presión’ interna” en cuanto a dos procesos verbales se refiere; más adelante el autor rescata “la activación de las áreas lingüísticas y lógicas del cerebro mientras se habla (facilita la integración de los cerebros racional y emocional) y ayuda al niño a calmarse, a centrarse (efecto tranquilizador)”, es decir, expresar las emociones implica reconocer qué es lo que está sintiendo y cuál es la emoción predominante, para poder expresarla verbalmente, por medio de un accionar que permita a quien la siente, calmarse y actuar de forma oportuna.

Relaciones Interpersonales ligadas al desarrollo socioemocional

León y Pereira (2004) señalan que el desarrollo socioemocional de una persona comprende tanto los elementos personales como las relaciones interpersonales, es decir, que el comportamiento de un niño o una niña se debe a la relación que este tenga con sus pares, lo cual es el reflejo de su personalidad, tomando en consideración que las personas somos por naturaleza seres sociales. Según Arón y Milicic, esto se refiere a la “necesidad de estar en contacto afectivo con quienes nos quieren, de aprender a sintonizarnos con sus emociones y a vincularnos emocionalmente con otros, lo que nos permitirá más adelante formar lazos significativos y duraderos y tejer nuestras redes sociales” (2004, p. 15).

Bembibre (2013, párr. 1) define a las relaciones interpersonales como un proceso fundamental, caracterizado por “darse entre dos o más personas, son aquellas que suponen que un individuo interactúa con otro y, por tanto, entra en su vida al mismo tiempo que deja que esa otra persona entre a la suya” por ende, interactuar con otras personas refiere y conlleva al involucramiento y el aprendizaje de diversos elementos desde el compartir con los otros. En esta misma tendencia, Figueroa (2008) resalta que en la primera infancia el desarrollo y la expresión de las emociones están estrechamente ligadas con las relaciones entre pares. Desde un enfoque constructivista, menciona que se pueden identificar las relaciones establecidas con personas cercanas como amigos y cómo estas influyen en el desarrollo de las emociones de los involucrados, así mismo hace referencia a Rose-Krasnor, quien en 1997 “considera el desarrollo de las amistades como índice importante en el desarrollo social” (p. 24) de manera que las amistades, comprendidas dentro de las relaciones interpersonales, brindan un panorama a los niños y a las niñas sobre las normas sociales de su comunidad y sociedad.

Por tanto, las relaciones interpersonales se ven influidas por la apropiada expresión de las emociones, al enriquecer el desarrollo del niño y al valorizar a los demás tanto como a sí mismo. El desarrollo oportuno de las relaciones interpersonales requiere de las habilidades sociales básicas, o capacidades como se ha denominado por Gardner y Hatch (citados por Arón y Milicic, 2004), las cuales se detallan a continuación:

capacidad para organizar grupos: se refiere a la habilidad necesaria para iniciar y coordinar redes de personas;

capacidad de negociación: se refiere a la capacidad de la persona para mediar, prevenir conflictos o resolver aquellos, que se han suscitado. Esta habilidad permite lograr acuerdos, arbitrar en disputas o servir de mediador;

capacidad de conexión personal: es la capacidad de hacer fácil un encuentro y de responder adecuadamente a los sentimientos y preocupaciones de las personas. Son personas que se llevan bien con casi todo el mundo y tienen una gran capacidad para interpretar las emociones a partir de las expresiones sociales, y

capacidad de análisis social: es la capacidad de detectar y mostrar comprensión de los motivos, preocupaciones y sentimientos de los demás. La persona que es capaz de realizar un adecuado análisis social llega con facilidad a relaciones de intimidad.

Se puede inferir que las habilidades sociales anteriores son las que se requieren para las relaciones interpersonales; esto no quiere decir que sean indispensables para poder ejecutar interacciones con los demás, ya que por medio de compartir y relacionarse con los demás es que dichas capacidades o habilidades se ven fortalecidas, dando cabida a que el proceso de socialización sea llevado de una forma positiva para las personas. En relación con la etapa de la escolarización, es decir el momento en el que los niños y las niñas ingresan a un centro educativo, Arón y Milicic (2004) han descrito una serie de habilidades específicas: pensamiento alternativo (solución de conflictos), pensamiento consecuencial (anticipar las consecuencias), habilidad para tomar la perspectiva del otro (atributos, necesidades, intenciones, etc.), habilidad de adecuarse a normas sociales, habilidades conductuales (habilidades observadas) capacidad de autopercepción, capacidad de autocontrol y capacidad de autoexposición (exposición de sentimientos).

De las anteriores destrezas, la exposición de los sentimientos es la que muestra de forma más directa cómo las habilidades sociales son esenciales para las apropiadas relaciones entre pares, generadas a través de la expresión correcta y oportuna de las emociones; por ende, un mayor dominio de las acciones.

Por otra parte, el MEP (2014, p. 24) señala que el proceso de socialización “se refiere a las acciones que promueven la regulación de la conducta, conforme a las costumbres, las normas sociales y los valores”. También, menciona que dicho proceso involucra aspectos como:

La interacción social, la cooperación, las normas de convivencia, la empatía, la participación en grupo, la valorización de la cultura de pertenencia, y el respeto a la diversidad, todo esto con el propósito de que los niños y las niñas las integren a su personalidad, establezcan relaciones con los demás y se adapten a la sociedad. (p. 24)

Frente a ello, se encuentra el concepto de “cerebro social” el cual ha surgido de los diversos estudios que la neurociencia ha realizado y que Goleman (2006) define en su investigación como “los circuitos neuronales que operan mientras estamos relacionándonos” (pp. 21-22) y agrega que “consiste en el conjunto de los mecanismos neuronales que orquestan nuestras interacciones... la suma de los pensamientos y sentimientos que tenemos acerca de las personas con las que nos relacionamos” (p. 23). Es así, que Goleman (2006) menciona la inteligencia social como un aspecto que ha girado en torno a las relaciones que se establecen entre dos o más individuos, ya que estas son las que requieren tanto de conocerse como de conocer cómo funciona la interacción para poder relacionarse con los demás. El autor afirma que al interactuar se influye en las emociones presentes en cada individuo de manera mutua, aun sin ser planificado, ya que esta es una labor que realiza el cerebro al encontrarse en contacto con el cerebro de otra persona.

Esta relación se presenta de una forma tan afanosa que influye en las emociones que una persona pueda sentir, hasta llegar al punto de cambiar sus emociones por las que le está transmitiendo la otra persona con quien se está relacionando. Goleman (2006, pp. 26-27) realiza una interesante comparación de esta dinámica con un resfriado “porque hay que decir que las

emociones intensas constituyen el equivalente neuronal de un resfriado y se ‘contagian’ con la misma facilidad con la que lo hace un rinovirus.”

Es en este sentido, y apoyando la temática en cuestión de la investigación, que Goleman (2006) se refiere a la relación anteriormente descrita, como una “economía emocional”, es decir, “el balance de ganancias y pérdidas internas que experimentamos en una determinada conversación, con una determinada persona o en un determinado día” (p. 27). Esta interpretación la explica cuando señala que, al interactuar con una persona con ciertas emociones, se genera una especie de intercambio, en el que ambos participantes se interrelacionan y su compensación es la influencia de las emociones del uno sobre el otro.

Es de esta manera que las personas, al poseer una apropiada expresión de sus emociones, pueden beneficiar a otros al momento de interactuar, mejorando el proceso de las relaciones y apoyando al otro en sus emociones. Este fenómeno se brinda gracias a las neuronas espejo, las cuales pueden imitar el comportamiento del otro, por ejemplo, si el niño está enojado, el adulto debe mantener la calma para que las neuronas espejo del niño imiten el comportamiento del adulto y puedan pasar del enojo a la calma.

No obstante, en el desarrollo de las relaciones interpersonales no solamente se encuentra la influencia de las emociones que nos transmiten las personas con las que convivimos y mantenemos una relación duradera o una interacción momentánea, sino que, además de ello, existe también la influencia de un factor indispensable para la vida de cualquier ser humano: la familia “por ser el núcleo social básico, el primer modelo de relaciones sociales, el primer espacio donde el niño y la niña exploran sus propias habilidades, donde aprenden a tener confianza en sí mismos o a ser temerosos” (Arón y Milicic, 2004, p. 15).

Valcárcel (1986) menciona, al respecto, que las relaciones establecidas en el seno familiar tienen una naturaleza triple, debido a que no solamente influyen en el área intelectual, sino también en el área sensorial y socioemocional. De ahí su relevancia que radica en la forma en la que se vivencian las interacciones con los demás miembros de la familia. Es decir, si los padres son afectuosos y demuestran cariño a sus hijos, los niños aprenderán a dar cariño; si los padres, por el contrario, gritan, insultan o pegan a sus hijos, estos aprenderán a resolver los conflictos de una forma agresiva.

De igual manera, es la relación con los hermanos, en caso de que se tengan, lo que promueve y ejemplifica cómo son las relaciones con las personas fuera del ámbito familiar, ya que es ahí donde se aprenden valores, conocimiento de emociones, expresión de emociones y conductas, entre otros aspectos importantes para la interacción con los demás.

El rol del juego en las relaciones interpersonales de la Primera Infancia

Según Arón y Milicic (2004) la institución desempeña un papel fundamental como segundo ente socializador de los niños y las niñas, después de la familia. Por tanto, es crucial brindarle la atención necesaria y mantenerse atento a la interacción que se maneja entre la institución y el hogar y viceversa. Teniendo en consideración que en las relaciones interpersonales influyen varios aspectos como la familia, la institución, la relación entre pares y con la comunidad, además del tiempo que se le dedica a la tecnología, entre otros elementos relevantes. Esta amplia gama de factores influyentes se pueden observar en la siguiente cita:

La comprensión de los comportamientos de las personas no se entiende solo a partir de sus características y potencialidades individuales, sino también a partir del contexto en

que les ha tocado vivir y desarrollarse y de las interacciones que se han dado entre ellas y esos contextos. (p. 18)

En la cita anterior se resalta el rol de las interacciones que se generen entre los niños, niñas y el contexto a su alrededor; ahora bien, en la Primera Infancia un aspecto fundamental, innato en los seres humanos y que debe ser considerado como elemento crucial en las instituciones educativas es el juego. En el juego, las personas tienden a mostrarse tal y como son, con sus características personales más sobresalientes de acuerdo con su personalidad, además tienden a mostrar su realidad, vivencias y experiencias previas; estas se reflejan en el juego libre que los niños y las niñas realizan con sus pares.

Ángeles Ruiz de Velasco y Javier Abad (2019) mencionan que los adultos no deben participar del juego de los niños si estos no les extienden una invitación previa, esto para evitar interrupciones o un cambio abrupto en el juego desde las ideas adultocentristas; los autores proponen que el adulto sea un observador del juego del niño para que posteriormente pueda proponerle espacios y momentos donde se enriquezca dicho juego, además de participar del juego del niño o la niña cuando éste le haya invitado y con sus indicaciones, es decir, permitir que sea el niño o la niña quien guíe la dinámica.

Ruiz de Velasco y Abad (2019, p.19) señalan que del juego “emanan las formas culturales que se desarrollan a través de los significados que se comparten para conformar nuestra propia presencia en el mundo”; es decir, las personas construyen símbolos que les permiten comprender la cotidianidad, los niños y niñas, mediante el juego, aprenden y comprenden sobre diversos temas, adquieren habilidades y competencias como las emocionales y las sociales al relacionarse con otras personas.

Los autores definen el juego simbólico como un conjunto de habilidades que detallan en las cuales el niño o la niña “posee un rico bagaje de imágenes mentales, comienza a disponer de otros lenguajes como el oral y, sobre todo, hace su aparición el ‘como sí’, que actúa como desencadenante que posibilita pasar de lo real a lo proyectado” (p. 20). Es de esta manera que los niños y las niñas disfrutan de los juegos donde puedan interpretar personajes o escuchar a un personaje comunicarse con ellos o con otros, ya que cuando el niño juega a interpretar algo es porque comprende y puede exteriorizar lo que ese ‘algo’ representa o implica.

Los niños y las niñas en edades entre los dos y tres años se encuentran en una etapa de juego presimbólico, que según los autores Ruiz de Velasco y Abad (2019, p. 47) “es un tipo de juego previo a la adquisición de la función simbólica, y por tanto, a la aparición del juego simbólico como tal”, de modo que durante esta etapa se pueden observar diversos juegos como meter y sacar objetos de un recipiente, aparecer y desaparecer, juegos de construir y destruir, juegos de placer sensoriomotor, jugar a involucrarse, a ser perseguido o juegos de reunir y separar; de ahí la importancia de generar espacios diversos de juego donde los niños y las niñas puedan interactuar entre sí.

Modelo pedagógico en la Educación Emocional

Según el MEP “el modelo pedagógico es el que permite identificar y comprender la relación entre la teoría y la práctica, para así orientar, clasificar y representar los procesos que acontecen en el aula, haciéndolos accesibles a la reflexión y al análisis” (MEP, 2014, P.18). Para ello es fundamental conocer los aspectos cruciales que se deben tomar en consideración para el abordaje pedagógico de la Educación Emocional dentro del ambiente pedagógico y de esta manera brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para adquirir las competencias emocionales necesarias y enriquecer las relaciones interpersonales con sus pares. El MEP (2014)

plantea que el modelo pedagógico desarrollista, planteado por Rafael Flores Ochoa, busca que el estudiante alcance las metas propuestas de una forma gradual y respetuosa con sus características, necesidades y particularidades individuales, sin dejar de lado el rol del trabajo en equipo y las relaciones de los demás en el proceso de aprendizaje, así como también resalta la importancia del aprendizaje por medio del estilo kinestésico, que permite aprender haciendo, lo cual se convierte en un aspecto fundamental de la Educación Emocional, donde se aprende desde la vivencia diaria de las experiencias propias y las de los compañeros de clase.

En relación con esto, Bisquerra (2016, pp. 71-72) contempla que “la educación emocional debe ser muy dinámica, experiencial, activa y participativa”; este autor resalta seis pasos que permiten que la Educación Emocional responda a las características anteriormente mencionadas y permita a la niñez adquirir las competencias emocionales necesarias para enriquecer las relaciones interpersonales entre pares. Dichos pasos se detallan a continuación:

- *Explicar* lo que se va a hacer incluye presentar los objetivos y las habilidades que hay que desarrollar. Conviene justificar por qué es esto importante.
- *Mostrar* significa que el profesor ejerce de modelo o presenta modelos para proceder al modelado del comportamiento. Hay que presentar modelos y ejemplos de comportamiento apropiado y no apropiado.
- *Hacer* significa que es el estudiante el que hace.
- *Practicar* entre los estudiantes, ya sea por parejas, en trío en pequeño grupo o en gran grupo.
- *Controlar el progreso* por parte del profesor incluye desarrollar la capacidad de autoevaluación por parte del alumnado.
- *Generalizar* significa aplicar la competencia fuera del aula.

Ahora bien, es importante considerar que el docente es el responsable de orientar los pasos anteriormente mencionados según las edades de sus estudiantes, en este caso, al ser niños y niñas entre dos y tres años de edad es importante que los pasos se realicen en función de las características y habilidades de la niñez. Por ejemplo: el paso de explicar debe ser breve y conciso, por el contrario, el paso del modelaje debe ser extenso y presente en todo momento tanto de las experiencias planificadas como dentro del currículo oculto de la práctica docente.

Para Bisquerra (2016), la Educación Emocional no solo tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, sino también la creación de ambientes agradables y que permitan el aprendizaje y el bienestar, a este ambiente el autor le llama “clima emocional”, el cual considera que tiene gran relevancia para el aprendizaje y la construcción de las relaciones interpersonales no solo entre pares sino también entre la persona docente y los estudiantes y la persona docente y las familias.

Es de esta manera que el rol de la persona docente se caracteriza por ser mediador del proceso educativo, en el que se permite proponer diversas experiencias que le faciliten el observar y guiar desde una postura de respeto, empatía y confianza con la niñez para la construcción de los aprendizajes necesarios al adquirir las competencias emocionales y enriquecer las relaciones interpersonales entre pares. El MEP (2014, pp. 26-27) señala algunas características que debe poseer el docente, a continuación, se resaltan las que se consideran más relevantes en relación con esta propuesta:

1. Promueve relaciones humanas afectivas, asertivas y de respeto mutuo entre los diferentes actores educativos.
2. Respeta las opiniones y decisiones para lograr consensos y trabajar en equipo.
3. Promueve procesos que favorecen el respeto a la diversidad.

4. Promueve acciones conjuntas con las familias y la comunidad.
5. Respeta, vivencia y transmite valores.

En concordancia con lo anterior es que se considera que la persona docente es crucial para el desarrollo oportuno del modelo pedagógico que respete y guíe a la niñez en las diversas experiencias que le permitan potenciar su desarrollo integral en específico las competencias emocionales y las relaciones interpersonales con sus pares. Aunado a esto, es que se considera fundamental conocer las emociones y la influencia que estas poseen con las relaciones interpersonales, para potenciar el desarrollo integral de la Primera Infancia. De modo que la investigación se lleva a cabo con un grupo de niños y niñas que permiten analizar las vivencias propias de las relaciones entre pares en relación con lo mencionado por los autores anteriormente señalados.

Capítulo III

Marco Metodológico

En el presente capítulo se desarrolla la metodología de la investigación, se exponen aspectos como el paradigma de la investigación y su método, además de una descripción de los participantes y una serie de orientaciones metodológicas de cómo se desarrolló la investigación; finalmente una descripción de las categorías de análisis, las consideraciones éticas que se toman en cuenta para la realización la investigación en el campo seleccionado y la estrategia del análisis de los datos de la investigación.

Paradigma de la Investigación

Un paradigma, es una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos e instrumentales; según Sandín (2003) un paradigma “supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad” (p. 28), asimismo “constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador” (p. 29). Desde el ámbito educativo, Sandín menciona que se identifican tres líneas paradigmáticas de la investigación:

La perspectiva empírico-analítica, de base positivista–racionalista (paradigma positivista-pospositivista)

La humanístico-interpretativa, de base naturalista/fenomenológica (paradigma interpretativo) y

La crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico). (Sandín, 2003, p. 32).

De las perspectivas anteriores, la humanístico-interpretativa, de base naturalista/ fenomenológica es la línea paradigmática en la que se ubica el presente estudio, por su carácter social y en búsqueda de la transformación en la que se permite interpretar las situaciones vivenciadas en el contexto con el propósito de mejorar, en este caso en el contexto pedagógico.

Por su parte, la investigación cualitativa posee un carácter más social, de ahí que permite comprender las opiniones y los comentarios de las personas involucradas en el estudio; además, para poder llevar a cabo la investigación cualitativa es necesario estar inmerso en el campo, ya que se analiza lo observado en el contexto mismo con el propósito de transformar esa realidad, de modo que esta característica permite, en este caso a la docente-investigadora ser parte fundamental de la investigación al estar inmersa en el campo de manera consiente y permanente.

La relación entre la teoría y la práctica, dentro de la investigación cualitativa, es sumamente estrecha, lo que permite una constante reflexión sobre el accionar de la práctica con el propósito de tomar las decisiones oportunas para enriquecer el proceso. Considerando lo señalado anteriormente, es que la temática de la presente investigación se centró en cómo favorecer la conciencia emocional en niños y niñas de dos a tres años por medio del favorecimiento de las relaciones interpersonales entre pares que se desarrollan en el ambiente pedagógico.

Este es un aspecto de consideración muy subjetiva, por lo que determinar numéricamente su avance se torna un proceso complejo y, en razón de tal coyuntura, se justifica la investigación cualitativa; si a esto le agregamos su carácter social y la búsqueda de la transformación del contexto, se reafirma su funcionalidad, ya que este modelo de investigación permite interactuar de una forma más directa con los participantes, lo que a su vez facilita el análisis de las

situaciones en su contexto natural pedagógico ya que la docente-investigadora se encuentra inmersa en el campo de manera permanente, como una participante del proceso.

Método de investigación

El método más pertinente debido a su carácter social y de búsqueda de un cambio significativo para esta investigación, es el de investigación-acción, ya que este es, según Ander-Egg (2003), es el método que no solamente se encarga de la investigación propiamente de una temática en específico, sino que también busca, el accionar para contribuir al cambio.

Con relación a ello, Latorre (2005) menciona que existen varias definiciones acerca de la investigación-acción; de estas, las que mejor se acoplan con el contexto de estudio son las de Elliott, Lomax y Bartolomé. En el caso de Elliott, “es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”; por su parte, para Lomax es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (sic) y para Bartolomé “es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica” (citados por Latorre, 2005, p. 24). Es decir, tal y como lo subraya Latorre (2005), el método de la investigación-acción para los docentes es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). De ahí que este estudio pretenda, por medio del conocimiento de las emociones de los niños y cómo las personas docentes, asistentes y familias o figuras parentales favorecen su educación, plantear una propuesta didáctica que favorezca en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.

Estas delimitaciones conceptuales están orientadas hacia una transformación y mejora en los procesos educativos, sin embargo, al encontrarnos bajo un paradigma de carácter más social, el cambio se consigue cuando los participantes realmente se dan cuenta de que requieren mejorar y entonces realizan un proceso de concientización. Por su naturaleza, este abordaje pretende generar cambios significativos en los niños y las niñas, para estimular el proceso de la expresión de las emociones de una manera beneficiosa para las personas participantes; se estima que esta investigación sea el inicio de una reflexión acerca de las propias emociones en beneficio de las relaciones interpersonales y que, como reflexión en la práctica pedagógica, implique que el grupo de niños y niñas generen cambios y avances progresivos para su beneficio.

En tal sentido, se espera concebir un aprendizaje en donde las mejoras que los niños y las niñas realicen a nivel socioemocional les permitan expresar sus emociones sin dañarse a sí mismos ni a los demás, es decir que posean las microcompetencias de la conciencia emocional. Por consiguiente, las relaciones entre pares a futuro se verán beneficiadas de tal forma que podrán resolver sus conflictos de una manera tranquila, partiendo del diálogo y sin acudir a gritos o expresiones no apropiadas; lo anterior con la intencionalidad de que las prácticas didácticas originen en cada niño y niña una praxis que permita, aun después de haber finalizado la investigación, un convivir apropiado y en el que se fortalezca la Inteligencia Emocional pertinente, según las diversas etapas de su desarrollo.

Con el propósito de comprender adecuadamente por qué la investigación-acción se convierte en el método más eficaz para el desarrollo de la presente investigación educativa, Kemmis y McTaggart (citados por Latorre, 2005, p. 25) señalan una serie de características que reflejan su asertividad, de las cuales se subrayan las siguientes como las más pertinentes:

Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.

Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.

Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

Es un proceso político que implica cambios que afectan a las personas.

Procede progresivamente a cambios más amplios.

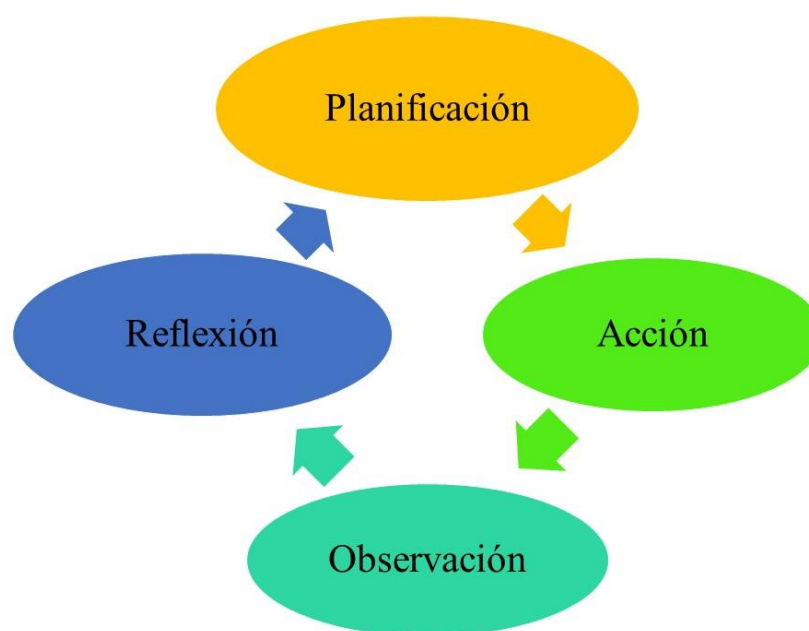
De modo que, cada una de las características anteriormente señaladas se convierten en pautas para el desarrollo de la investigación, es decir se pretende que al ser participativa, la docente-investigadora pueda mejorar su práctica educativa en relación con las emotividad y las relaciones interpersonales, así mismo se espera generar una comunidad de apoyo entre la persona docente, las familias o figuras parentales y los niños y las niñas en búsqueda de una colaboración que enriquezca y fortalezca el proceso de adquisición de la competencia emocional de la conciencia emocional, generando aprendizajes significativos para todos los participantes del proceso.

Las etapas que se desarrollan durante este proceso de la investigación-acción son cíclicas; si bien es cierto implica y sigue un orden en el que cada acción depende de la anterior y contribuye a la siguiente, no se trata de un proceso lineal, es decir, se tiene la flexibilidad de enriquecer y reflexionar las acciones para la toma de decisiones oportuna en el proceso. Además, es flexible, ya que permite al investigador retroceder y realizar los ajustes necesarios para que la investigación se realice de la mejor manera, considerando que se permanece en constante planificación, acción observación y reflexión del proceso de investigación y de Educación

Emocional. En la figura 3 se presenta el ciclo de la investigación-acción de una forma más detallada.

Figura 3

Ciclo de la investigación-acción



Nota. En la figura 3 se presenta el ciclo de la investigación-acción utilizado en la investigación de forma más específica. (2021).

Es de esta manera que se establecen los diversos ciclos que se desarrollan en este proceso, por medio de los cuales se pretende dar resolución a los objetivos planteados en la investigación. Así pues, se proponen tres ciclos principales que encierran lo que se desea alcanzar, dichos ciclos se denominan con la analogía del ciclo de vida de la mariposa esto debido a que la institución se identifica con un gusanito, de manera metafórica se asocia el proceso del ciclo de la vida de la mariposa con el proceso que realizan los estudiantes de la institución desde el primer nivel de Aula Cuna, Maternal 1, seguido de Maternal 2, Interactivo 1, Interactivo 2 y hasta llegar

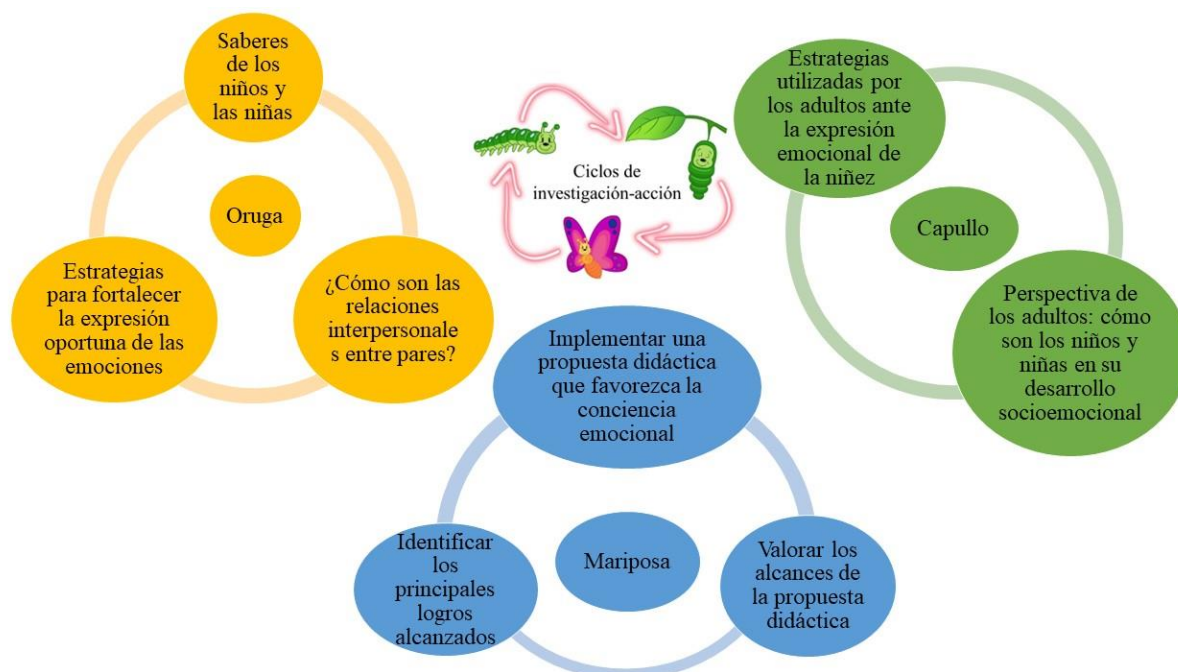
finalmente al nivel de Transición. En este camino no solo se observa un cambio físico en cuestión de crecimiento, sino también se aprecia un cambio en madurez y en las distintas áreas de su desarrollo integral, adquiriendo y mejorando habilidades y destrezas que se convierten en cimientos para futuras habilidades más complejas; de manera similar acontece con el ciclo de vida de la mariposa, donde inicia como un huevo, posteriormente se convierte en una oruga, luego en un capullo listo para su transformación para finalmente convertirse en mariposa. Este proceso puede variar de acuerdo con la especie de la mariposa, de igual manera el proceso de crecimiento y desarrollo integral de los niños y las niñas puede variar de un niño a otro.

De este modo se han elegido tres de los ciclos de la mariposa como analogía para las etapas de la presente investigación: primero, “Oruga” en el cual se pretendía conocer el campo donde se realiza la investigación, incluyendo tanto lo que saben los niños y niñas, como las estrategias más oportunas para fortalecer su expresión emocional, desde el conocimiento de cómo son las relaciones interpersonales entre pares; el segundo ciclo, “Capullo” en el cual se pretendía conocer las estrategias realizadas por los adultos: las personas docentes y las familias o figuras parentales; así como la perspectiva que poseen las personas adultas de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 tanto a nivel emocional como social y, finalmente, el ciclo “Mariposa” que responde a la implementación y valoración de la propuesta didáctica, en donde se visualiza lo sucedido, los cambios que se presentan en los niños y en las niñas y los principales logros que se obtuvieron con la propuesta.

A continuación, se muestra en la figura 4 la interrelación de los tres ciclos, así como una visualización de cada uno de ellos.

Figura 4

Ciclos de la investigación-acción



Nota. La figura 4 presenta la interrelación de los tres ciclos de la investigación: oruga, capullo y mariposa. (2023).

Ciclo 1: Oruga

Durante este primer ciclo, se pretendía conocer el campo por medio de la interacción con los niños y las niñas para identificar qué es lo que saben acerca de la temática. Se realizaron observaciones participativas de cómo son las relaciones que se establecen entre pares en el ambiente pedagógico, en dichas observaciones participantes se realizaron estrategias lúdicas que permitieron identificar su viabilidad para la propuesta didáctica (ver anexo [1 Marzo TFG](#)). Así mismo, durante este primer ciclo se observaron las relaciones interpersonales entre la niñez participante.

Ciclo 2: Capullo

El segundo ciclo se trató de identificar las estrategias utilizadas por los adultos que acompañan el proceso educativo de los niños participantes, desde sus figuras parentales, hasta las personas docentes, asistentes y personal administrativo de la Institución, para ello se realizaron diversas encuestas con el propósito de conocer sus perspectivas a nivel socioemocional sobre los niños participantes y las estrategias que se utilizan con más frecuencia en el proceso de Educación Emocional desde los diversos ambientes en que se desenvuelven las personas menores de edad.

Ciclo 3: Mariposa

Para el tercer ciclo, se preparó una propuesta didáctica para favorecer la conciencia emocional de los niños y las niñas por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Dicha propuesta respondía a las diversas estrategias previamente probadas con la niñez y que tuvieron resultados oportunos, es decir, que los niños y las niñas disfrutaron, lo que generó más disfrute y mayores aprendizajes debido a que se realizó dentro de un marco natural de su rutina diaria, rescatando la característica y la posibilidad de que la docente-investigadora se encontraba inmersa en el campo de manera permanente. De la mano de la aplicación de la propuesta didáctica se realizó una reflexión del proceso de aplicación con el propósito de analizar la efectividad de las estrategias propuestas en relación con los objetivos planteados realizando los cambios oportunos para que cada estrategia resultará más enriquecedora que la anterior.

Participantes de la Investigación

Rodríguez, Gill y García (1996) consideran clave para la investigación una adecuada escogencia de las personas participantes, que cuenten con las características más oportunas para apoyar la recolección de datos (p. 137). Así mismo, mencionan que la selección de participantes puede definirse como:

Tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación. (p. 136)

Es de esta manera que las personas participantes de la investigación han sido elegidas por cumplir con una serie de características que facilitan la recolección de los datos y el trabajo dentro del proceso. Primordialmente, la consideración de que los niños y las niñas seleccionados oscilan entre los dos y tres años de edad y asisten al nivel de Maternal 2, con un aproximado de quince niños y niñas y sus familias o figuras parentales como principales participantes, así mismo con el apoyo de cinco personas docentes del Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica (TIPTEC), ubicado en Los Ángeles, Cartago. Los participantes se seleccionaron considerando el criterio de conveniencia, debido a que la investigadora labora en dicha institución y con este grupo de niños y niñas.

En este rango de edad, los estudiantes poseen características propias y grupales en su desarrollo socioemocional, que les permiten enriquecer el proceso de la socialización, debido a que se encuentran en proceso de visualizarse como parte de una sociedad, al interactuar con sus

compañeros y compañeras en los diversos juegos, principalmente el juego de roles que favorece las relaciones entre pares.

Los niños y las niñas, en estas edades, ya han dado inicio con el proceso de reconocimiento de las emociones propias y al convivir con los demás se fortalece dicha habilidad; al mismo tiempo, se potencia el conocimiento de las emociones de los demás que va de manera simultánea con el aumento de vocabulario emocional lo cual estimula la conciencia emocional, al permitirse compartir con niños y niñas en edades similares. Se considera como elemento relevante a las familias y las figuras parentales, puesto que, como se ha mencionado, son ente socializador primario en las personas.

El contexto institucional donde se desenvuelven los niños y las niñas lo conforma una Institución privada regida por el Ministerio de Educación Pública; las aulas son de diversos tamaños; en el caso del aula de Maternal 2, es amplia y permite la movilidad segura de los estudiantes. Las docentes de la Institución son quienes realizan los planeamientos de manera mensual que se aplicarán en sus clases, además son docentes con amplia experiencia, es por esta razón que se convierten en agentes importantes para la investigación, considerando la relevancia que posee la persona docente para el estudiantado desde el ámbito emocional, como se sustentó con diversos autores en el apartado teórico de esta tesis.

En la tabla 3 se detalla la especificación de los participantes con la codificación asignada para ser nombrado durante el proceso de análisis de datos, así como algunas características como la edad específica de los niños al iniciar el proceso de investigación y el grado académico de las personas adultas docentes y asistentes.

Tabla 3

Especificaciones de los participantes de la investigación

Participante	Codificación asignada	Características	Codificación para su figura parental
Niño 1	Niño 1	Masculino, 2 años y 7 meses	F1
Niña 2	Niña 2	Femenina, 2 años y 3 meses	F2
Niña 3	Niña 3	Femenina, 2 años y 3 meses	F3
Niña 4	Niña 4	Femenina, 2 años y 11 meses	F4
Niño 5	Niño 5	Masculino, 2 años y 11 meses	F5
Niña 6	Niña 6	Femenina, 2 años y 11 meses	F6
Niña 7	Niña 7	Femenina, 2 años y 6 meses	F7
Niño 8	Niño 8	Masculino, 2 años y 8 meses	F8
Niña 9	Niña 9	Femenina, 2 años y 11 meses	F9
Niño 10	Niño 10	Masculino, 2 años y 5 meses	F10
Niño 11	Niño 11	Masculino, 2 años y 5 meses	F11
Niña 12	Niña 12	Femenina, 2 años y 4 meses	F12
Niña 13	Niña 13	Femenina, 2 años y 5 meses	F13
Niño 14	Niño 14	Masculino, 2 años y 4 meses	No respondió a la encuesta
Niña 15	Niña 15	Femenina, 2 años y 1 mes	No respondió a la encuesta
Directora	Directora	Máster en Administración Educativa ,12 años de laborar en la Institución	No aplica
Docente 1	D1	Licenciada en Educación Física, 4	No aplica

		años de laborar en la Institución	
Docente 2	D2	Bachiller en Inglés en Primer y Segundo Ciclo, 17 años de laborar en la Institución	No aplica
Asistente 1	A1	Asistente en la atención integral para personas de 0 a 6 años, 10 años de laborar en la Institución	No aplica
Asistente 2	A2	Asistente en la atención integral para personas de 0 a 6 años, 4 años de laborar en la Institución	No aplica

Nota: Elaboración propia. (2023)

Estrategia metodológica

En este apartado se presenta el diseño de cómo se realizaron las estrategias pedagógicas pertinentes a cada uno de los ciclos de la investigación. Para una visualización más oportuna se presenta en la tabla 4:

Tabla 4

Orientaciones pedagógicas para la ejecución de los ciclos de la investigación-acción

Etapa	Estrategias realizadas	Descripción
Ciclo 1: Oruga. Conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico.	1. Ingreso al campo	En esta etapa se conoció a los niños y las niñas y sus características e intereses para fortalecer la escogencia de las estrategias pedagógicas más oportunas.
	2. Solicitud de permisos	La Institución ha brindado el permiso para el desarrollo de la investigación (ver Anexo A. Permiso a la Institución .docx). Así mismo, se solicitó el permiso a las familias o figuras parentales. (ver Anexo B. Permiso a las figuras parentales .docx).
	3. Juegos de socialización	Se realizaron dos juegos de socialización para identificar cómo se presentaban las relaciones interpersonales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, ambos juegos con el principio de atrapar y huir para no ser atrapados: el oso hormiguero y lobo, ¿estás? (ver anexo 1 Marzo TFG)
	4. Noción sobre	Después de ver el video <i>El monstruo de</i>

emociones	<i>colores</i> los niños identifican las emociones presentes (alegría, tristeza, miedo, rabia, calma o tranquilidad y amor), se comparte un conversatorio acerca de lo que son y cómo interactúan en nuestra vida, con apoyo del libro del mismo cuento, se identifican las emociones presentes.
-----------	--

5. Reconocimiento de emociones	Con la utilización de un cubo de emociones, donde en cada cara del cubo se muestra una emoción de las que se trabajan (alegría, tristeza, miedo, rabia, tranquilidad y amor), se realizó un juego donde los niños debían imitar la emoción que se les indica al tirar el cubo, así mismo comentaron situaciones en las que se sientan de esa forma.
--------------------------------	---

6. ¿Qué hago cuando...?	Utilizando el dado de las emociones, se conversó acerca sobre qué podemos hacer cuando sentimos cada una de las emociones que el dado nos presenta. Por ejemplo: cuando sentimos enojo podemos soplar y respirar para tranquilizarnos.
-------------------------	--

	7. Botella de la calma	Los niños realizaron una “botella de la calma” lo que permite concentrar la atención en un objeto, permitiendo que las emociones se controlen y el razonamiento pueda intervenir para proyectar un accionar apropiado.
Ciclo 2: Capullo. Identificar las estrategias utilizadas por los adultos que acompañan el proceso educativo de los niños	1. Encuesta a la directora	Se realizó una encuesta a la directora de la Institución con el propósito de conocer su perspectiva en relación con la Educación Emocional y el trabajo realizado por las personas docentes en conjunto con las figuras parentales.
participantes, desde sus figuras parentales, hasta las personas docentes, asistentes y personal administrativo de la Institución	2. Encuesta a las personas docentes	Se realizó una encuesta a las personas docentes con el propósito conocer sus acciones dentro del ambiente pedagógico en relación con las emociones expresadas por los niños, así como las estrategias planificadas al respecto y el apoyo que brindan en relación con el área social.
	3. Encuesta a las personas asistentes	Se realizó una encuesta a las personas docentes con el propósito conocer sus acciones dentro del ambiente pedagógico

		en relación con las emociones expresadas por los niños, así como el apoyo que brindan en relación con el área social.
	4. Encuesta a las figuras parentales	Se realizó una encuesta a las figuras parentales con el propósito de identificar, desde su perspectiva, las características socioemocionales de cada participante; así como también las estrategias más utilizadas en los hogares con respecto a la Educación Emocional.
	5. Vídeos y visitas de las figuras parentales	Se invitó a las figuras parentales a crear un vídeo contando las estrategias que utilizan para la expresión de las emociones en el hogar, así mismo se les invitó a visitar el aula y realizar una actividad o juego con todos los niños y las niñas con el propósito de fomentar el tiempo de calidad.
Ciclo 3: Mariposa. Propuesta didáctica para favorecer la conciencia	1. Diseño de la propuesta	Se realizó el diseño de la propuesta didáctica, con estrategias lúdicas pertinentes, con base en la reflexión de los aprendizajes del ciclo Oruga (ver anexo Propuesta didáctica para favorecer la conciencia emocional Andrea Navarro.pdf)

emocional de los niños y las niñas por medio del fortalecimiento de las relaciones interpersonales.	2. Aplicación de la propuesta didáctica	Se aplicará la propuesta realizada a partir de los resultados del ciclo Oruga, con los niños en un ambiente pedagógico natural, es decir inmerso en la rutina establecida por el grupo de Maternal 2 dentro de sus actividades diarias.
	3. Valoración de la propuesta	Se valoran los alcances de la propuesta, es decir, los logros obtenidos en relación la adquisición de la competencia de la conciencia emocional.

Nota: Elaboración propia (2021).

Técnicas e instrumentos a utilizar

Seleccionar las técnicas y los instrumentos para cada objetivo específico se convierte en una estrategia indispensable para el éxito de la investigación. Para ello, se escogieron diversas técnicas para ser utilizadas, las cuales se detallan a continuación:

1. Observación participante. La docente-investigadora utilizó la técnica de la observación participante, en la que se observa y registra el comportamiento de los niños y las niñas, en relación con su expresión de emociones, el vocabulario emocional utilizado y sus reacciones ante las estrategias propuestas. La observación se realiza durante todo el proceso educativo, recordando que la docente-investigadora estuvo inmersa en el campo de manera permanente lo cual enriquece las observaciones diarias y no solamente en las estrategias

pedagógicas propuestas. La observación participante se registró mediante el instrumento de “Matriz de registro de las estrategias pedagógicas” en el cual se anotaron los aspectos más relevantes en relación con la temática en cuestión. Para ello se utilizó la guía de varias preguntas o indicadores que permitieron unificar las matrices para un mayor aprovechamiento de la información. (ver [Anexo C. Matriz de registro de estrategias pedagógicas .docx](#))

Por tanto, la matriz cuenta con una parte administrativa con datos como el número de observación, la intención de la estrategia y el momento de la investigación, primeramente se encuentra una descripción de lo esperado en la aplicación donde se trató de explicar, previo a la elaboración de las estrategias con los participantes, lo que se creía que podría ocurrir con las experiencias, acompañado de un sustento teórico que da soporte a las experiencias planificadas y de aspectos emotivos sobre las experiencias. La segunda parte de la matriz corresponde a la información posterior a la aplicación de las estrategias donde se explica primeramente de forma descriptiva todo lo ocurrido en la experiencia, y se analiza sobre las coincidencias entre lo esperado y lo que ocurrió en la experiencia. Finalmente se realizó una reflexión sobre el rol docente durante la experiencia y los aspectos por mejorar para las siguientes estrategias desde los nuevos apoyos teóricos de acuerdo con los temas o aspectos emergentes en cada experiencia.

2. Encuesta a las familias o figuras parentales. Se realizó una encuesta a cada una de las familias o figuras parentales para conocer cómo se expresan y modelan las emociones y las relaciones interpersonales en el ambiente familiar en el que se desenvuelven los niños y las niñas, con el objetivo de identificar las principales características emocionales y sociales de cada niño y niña con el propósito de realizar un perfil de cada participante. La encuesta se dividió en cuatro secciones: la primera sobre el desarrollo emocional del niño y la niña donde se incluyeron seis preguntas relacionadas con las emociones de los niños y cómo las abordan las figuras

parentales. La segunda sección sobre el desarrollo socioemocional de las figuras parentales contiene tres preguntas sobre cómo reacciona el adulto cuando se siente triste, enojado o alegre, debido a la relevancia que tiene su accionar como modelo para el niño. En la tercera sección sobre las relaciones interpersonales de los niños, se incorporaron tres preguntas para conocer cómo son las relaciones interpersonales de los niños con sus padres, familiares y con otros niños o niñas. Finalmente, la última sección tenía la intención de conocer sobre las actividades que realizan en el hogar como parte de identificar las experiencias vividas por la niñez participante en su espacio más seguro, como experiencias de recreación y alimentarias, así como las experiencias realizadas en favor de la expresión emocional armoniosa y las relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas en los diversos ambientes (ver [Anexo D. Guía encuesta para figuras parentales.docx](#)).

3. Encuesta a la persona directora. Se realizó una encuesta a la persona directora de la Institución en la que se pudo identificar su percepción acerca del desarrollo socioafectivo en la Primera Infancia y las estrategias utilizadas por las docentes en relación con lo estipulado por la Institución. La encuesta cuenta con cinco preguntas dirigidas a conocer el modelo pedagógico de la Institución, la forma de abordar las emociones, el proceso de socialización de los estudiantes, la relación con las familias y la importancia del desarrollo socioemocional para la Institución (ver [Anexo E. Guía encuesta para directora.docx](#)).

4. Encuesta a las personas docentes y asistentes. Se realizó una encuesta a las personas docentes y asistentes para indagar sobre las estrategias pedagógicas que realizan para estimular el desarrollo socioemocional en los niños y las niñas, algunas de las preguntas coinciden en ambas encuestas y otras varían de acuerdo con el rol de cada participante, por ejemplo la encuesta a las personas docentes indaga sobre la planificación de experiencias, aspecto que no

tiene la encuesta de las personas asistentes, pues ellas no deben planificar experiencias para los niños. Ambas encuestas se dividen en tres bloques: el primero sobre su perspectiva del desarrollo emocional de los niños del nivel de Maternal 2, donde se indaga sobre sus saberes en esta área y sobre las emociones de los niños y las niñas, el segundo bloque sobre las relaciones interpersonales en el que se indaga sobre sus saberes de las características del desarrollo social de los niños entre los dos y tres años y cómo

conocer lo que la Institución propone en relación a las emociones y las relaciones interpersonales y, por último, a las personas docentes y asistentes, con el fin de conocer las diversas estrategias realizadas en las aulas (ver [Anexo D. Guía encuesta para figuras parentales.docx](#), [Anexo E. Guía encuesta para directora.docx](#) y [Anexo F. Guía encuesta personas docentes y asistentes](#) se visualizan esas relaciones con los niños del nivel de Maternal 2. El tercer bloque es donde se realiza una variación para ambas encuestas, este hace referencia a la planificación y acción docente en la encuesta para las personas docentes y sobre la accionar como adultos conscientes en el caso de la encuesta para las personas asistentes; por tanto a las personas docentes se les interrogó sobre las acciones concretas que planifican tanto para el desarrollo social como emocional de la niñez, así como también sobre su accionar ante la expresión emocional de los niños o la narración de hechos importantes; por su parte en la encuesta para las personas asistentes se indagó sobre su accionar en las diversas expresiones emocionales de los niños del nivel de Maternal 2 (ver [Anexo F. Guía encuesta personas docentes y asistentes.docx](#)).

5. Datos visuales. Se utilizaron registros visuales para recolectar información como fotografías y vídeos que funcionan como evidencia para la explicación de nuevas propuestas y estrategias pedagógicas. Es decir, en la aplicación de todas las experiencias con la niñez

participante se procuró el registro por medio de la grabación de vídeos y toma de fotografías que sirvieron como evidencia, además que permitieron completar las matrices de registro de estrategias pedagógicas de forma más consciente y específica.

En cuanto a los instrumentos utilizados para registrar la información, se recurrió a los que se consideran pertinentes para la recolección de los datos por medio de un registro eficaz que permitió la sistematización de los datos más importantes del proceso. Se detallan a continuación:

1. Frases incompletas. Para registrar el juego “¿Qué puedo hacer cuándo...?”, la docente mencionó una frase y el niño debía completarla, se realizaron al inicio del proceso con el fin de conocer las perspectivas de los niños y las niñas con respecto al tema de las emociones y su relación con los demás (ver [Anexo G. Guía de frases incompletas.docx](#)).

3. Dibujos. Son un instrumento de gran valor con los niños y niñas, permiten de una manera gráfica que el niño exprese sus emociones o responda a las interrogantes. La docente registró de manera escrita el comentario o la explicación del niño en relación con sus dibujos.

4. Guía de preguntas para apoyar las encuestas. Primero a las familias o figuras parentales, con el propósito de conocer las emociones de los niños en el hogar y sus relaciones con otros; segundo, a la persona directora para [.docx](#)).

Las técnicas e instrumentos presentados anteriormente fueron escogidos por sus características flexibles que permiten la adaptación al contexto, así como también por la eficacia para la recolección de los datos requeridos en el proceso de la investigación. En la tabla 5 se presentan las técnicas e instrumentos que se han seleccionado preliminarmente para cada objetivo.

Tabla 5

Técnicas e instrumentos

Objetivo específico	Técnicas	Instrumentos	Participantes
Conocer las emociones que los niños y las niñas de dos y tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico.	-Observación participante -Grupos de discusión -Datos visuales	-Frasas incompletas -Dibujos de los niños y las niñas	-Docente Niños y niñas
Identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas.	-Encuestas a los adultos participantes	- Guía de preguntas para apoyar las encuestas.	-Docente- investigadora -Personas docentes y asistentes, directora de la institución y figuras parentales
Implementar una	-Observación	-Dibujos de los	-Docente-

fortalecer las relaciones interpersonales. De manera que conlleva las estrategias utilizadas por las figuras parentales y las personas docentes de la Institución para fortalecer la expresión de las emociones en sus estudiantes o hijos e hijas.

3. Desarrollo pedagógico. La tercera categoría de análisis es el desarrollo de la propuesta didáctica que facilita la adquisición de la conciencia emocional de los estudiantes, de manera que la subcategoría de análisis son las estrategias que permiten al niño dicho conocimiento y la expresión de sus propias emociones, por medio del conocimiento y la expresión de las emociones.

Las categorías de análisis de la investigación se muestran en la tabla 6 con sus respectivas subcategorías:

Tabla 6

Categorías de análisis

Objetivo específico	Categoría de análisis	Subcategoría de análisis
Conocer las emociones que los niños y las niñas de dos y tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente	-Emociones de los niños y las niñas	-Saberes de los niños y las niñas sobre las emociones -Las emociones que experimentan los estudiantes al relacionarse con sus pares -Expresión de las emociones por parte de los niños y las

pedagógico.		niñas en el contexto de aula
Identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas.	-Rol de la persona docente y asistente -Rol de la familia o figura parental	-Estrategias utilizadas por las personas adultas para fortalecer las emociones de los estudiantes
Implementar una propuesta didáctica que favorezca en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.	-Proceso de adquisición de la conciencia emocional -Relaciones interpersonales entre pares	-Conocimiento y la expresión de las emociones -Las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas en el desarrollo de la propuesta

Nota: Elaboración propia (2021).

Estrategia de análisis de datos

En este apartado se indica la forma en qué se analizaron los datos recopilados durante el proceso de investigación. Los principales datos y hallazgos de la propuesta se encuentran explicados con mayor detalle en el capítulo cuatro, sin embargo, previo a su visualización se debe conocer la estrategia de análisis utilizada para comprender sus implicaciones en la Educación Emocional en la Primera Infancia.

Es importante resaltar que los principales análisis se realizaron a partir de la categorización de la información de acuerdo con las características señaladas por Bisquerra (2016) en relación con las manifestaciones de los niños en las diferentes actividades. Para ello se registra la información mediante audios, videos y diarios de campo que permiten confirmar cada una de las experiencias vividas. Se recurre, además, a la sistematización de experiencias para analizar las expresiones de los niños y las niñas y cómo se van presentando sus características propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran. No es posible la generalización porque al tratarse de este tipo de manifestaciones cada situación es retomada en forma individual, considerando el contexto de aprendizaje que se genera en la medicación pedagógica propuesta para favorecer la competencia emocional.

Primeramente, al obtener los datos se registraron mediante incidentes críticos, experiencias y ejemplos individuales, mediante el instrumento de sistematización denominado “Matriz de las estrategias pedagógicas” (ver [Anexo C. Matriz de registro de estrategias pedagógicas .docx](#)) en el que se describieron aspectos como lo qué sucedió en cada aplicación, la

perspectiva de la docente-investigadora, la relación con la teoría y posibles mejoras para esa o futuras estrategias aplicadas con la niñez participante.

Para el segundo objetivo, los datos obtenidos se obtuvieron por medio de las encuestas, por lo que se procedió a una clasificación de la información por las semejanzas en las respuestas de los participantes, esto se reflejó, mayormente, en diversos gráficos que permiten una visualización de los resultados desde la frecuencia y coincidencia entre las respuestas dadas por las personas participantes.

Para el tercer objetivo, se utilizó la “Matriz de las estrategias pedagógicas”, se utiliza un sistema de categorización, acompañada de una codificación por colores (rosado, celeste, verde y morado) que permitió reconocer los cuatro principios generados a través de la implementación de la propuesta didáctica. En las diversas matrices de las estrategias pedagógicas, se buscaron los cuatro principios y se les subrayaron con un color determinado, siendo el color rosado para identificar el primer principio de la niñez como centro del proceso educativo, el color celeste para el segundo principio validar las emociones y el fortalecimiento de las formas de expresión armoniosas; para el tercer principio, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias diarias se utilizó el color verde, y para el último principio, el modelo de adulto consciente se utilizó el color morado.

Consideraciones éticas

En este apartado es fundamental destacar que se cuenta con el permiso de la Institución para la realización de la investigación con sus estudiantes. Así mismo, se solicitó un permiso a los padres de familia o figuras parentales para desarrollar la investigación con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 y utilizar registros visuales y auditivos que registren la información

de forma real (ver [Anexo A. Permiso a la Institución .docx](#) y [Anexo B. Permiso a las figuras parentales .docx](#)). Es decir, se realizaron dibujos y grabaciones de voz, así como también se tomaron fotografías como evidencias del proceso investigativo.

Estas estrategias se realizaron con un fin pedagógico, por lo cual no serán difundidas en ningún tipo de red social y podrán ser vistas por los padres, madres, encargados o personal de la Institución en cualquier momento, si así lo requiriesen. Para tal fin se protegen los anexos de modo que solo con el enlace situado en este documento se puede acceder a ellos, así mismo, no se encuentra bloqueada la opción de descarga de los archivos.

Al finalizar el ciclo lectivo se realizó un breve resumen de los alcances obtenidos con el desarrollo de las diversas estrategias: con los niños y las niñas se observó un vídeo dónde se recordaron algunos de los momentos más valiosos del proceso, con las figuras parentales se conversó acerca de los resultados en la reunión de final de curso, y con la directora de la Institución se conversó acerca del proceso, quien, debido a ello, propuso la mejora de los contenidos socioemocionales del nivel. Una vez finalizado el proceso investigativo del Trabajo Final de Graduación se compartirán los resultados de la investigación de manera formal con las figuras parentales y la directora de la Institución por medio de los documentos correspondientes, es decir, la Tesis y la Propuesta Pedagógica.

Capítulo IV

Sistematización, análisis y discusión de resultados

En el presente capítulo, se presenta el análisis de los datos obtenidos durante la aplicación de las diversas estrategias planificadas para el desarrollo de los objetivos propuestos, como se indica en la figura 5. El primer objetivo corresponde a *conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico.*

En el segundo objetivo se pretende *identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas, con la finalidad de analizar dichas estrategias para enriquecer la mediación pedagógica desde experiencias oportunas y contextualizadas para la niñez.*

El tercer y último objetivo pretende *implementar una propuesta didáctica que favorezca, en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras.*

A continuación, en la figura 5 se muestran las estrategias realizadas para el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados para la investigación, las cuales serán detalladas más adelante en la explicación de los resultados de cada uno de los objetivos de acuerdo con las dinámicas realizadas con los participantes.

Figura 5

Estrategias realizadas en cada uno de los objetivos planteados



Nota: La figura 5 muestra las estrategias que se realizaron para el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados en la investigación. Fuente: Elaboración propia (2022).

Con el propósito de abordar el objetivo de la investigación se realizaron tres ciclos principales que fueron comparados con el ciclo de vida de la mariposa. Es decir, cada uno de sus períodos de vida representa un proceso pedagógico dentro de la investigación.

La utilización de la metáfora del ciclo de vida de la mariposa responde a que la Institución se identifica con un gusanito, y se realiza una relación metafórica con el proceso que realizan los niños a través de todos los niveles de aprendizaje: Aula Cuna, Maternal 1, Maternal 2, Interactivo 1, Interactivo 2 y Transición, dicho proceso de cambios vivenciado por la niñez de la Institución no solo se observa en su desarrollo físico, es decir, en el crecimiento de los niños y

niñas, sino también en la construcción de aprendizajes y la madurez de cada niño en las diversas áreas del desarrollo integral a lo largo de su paso por los distintos niveles de aprendizaje, que refieren a las etapas de vida de estos lepidópteros.

Es de esta manera que se traslada esta metáfora al proceso de la investigación y además, consecuentemente con los distintos tipos de mariposas, cada niño posee características propias, por tanto, la construcción de aprendizajes y la adquisición de habilidades es propia y única en cada niño de acuerdo, con sus particularidades.

Ahora bien, el ciclo de la mariposa posee un orden establecido: oruga, capullo y mariposa. En la investigación, los denominados ciclos Oruga y Capullo se vieron estrechamente relacionados en el tiempo, en relación con la aplicación de las estrategias y propuestas con los participantes, pues durante la implementación de las diversas estrategias en el ciclo oruga se fueron recolectando evidencias, como fotografías y vídeos, para el apoyo en el ciclo capullo, en el que se utilizarían dichas evidencias para seleccionar las estrategias más oportunas a desarrollar con los niños y las niñas en la propuesta didáctica, lo que propició una construcción de aprendizajes más enriquecedora.

En primera instancia se encuentra el ciclo Oruga, en este se indagó sobre los saberes y sentires de los niños del nivel de Maternal 2 en relación con sus propias emociones y la relación establecida con sus compañeros de clase. Para ello, se llevaron a cabo diversos juegos lúdicos con la intención de observar las relaciones interpersonales de los niños y las niñas, además de rescatar los saberes de los niños en relación con sus emociones por medio de estrategias de verbalización de las emociones experimentadas en diversos momentos; esto con la intención de planificar estrategias oportunas para la propuesta didáctica, de la mano con el ciclo dos. Se indagó también, sobre las acciones realizadas por las personas adultas que están presentes en la

vida de los niños, desde las docentes, asistentes y directora de la Institución hasta los padres, madres y figuras parentales.

El ciclo dos denominado “Capullo” se basó en la planificación de diversas estrategias oportunas para el trabajo con los niños del nivel de Maternal 2 en relación la construcción de la conciencia emocional y por ende la mejora de las relaciones interpersonales, posteriormente se procedió con la aplicación de las experiencias de aprendizaje.

Finalmente, durante el tercer ciclo de la investigación denominado “Mariposa” se pretendía valorar los alcances de la investigación por medio de la aplicación de la propuesta didáctica. Los alcances se valoraron con los participantes a través de diversas estrategias como vídeos y círculos de conversación, los cuales se fueron desarrollando a lo largo de todo el proceso de investigación, de igual manera se realizaron registros de evidencias en los cuáles se detalla lo sucedido en cada estrategia acompañado del vídeo de esta.

De acuerdo con las intenciones de aprendizaje que resaltan la conciencia emocional en los niños y las niñas de dos y tres años, se plantearon las estrategias pedagógicas y las evaluaciones en función de las mismas en las cuales la técnica principal fue la observación participativa que permitió a la docente-investigadora identificar los alcances de los niños y las niñas en relación con cada uno de los objetivos propuestos y de acuerdo con las características de la conciencia emocional, como eje de la investigación.

Consideraciones previas al desarrollo de la propuesta: Representación Simbólica.

Según los autores Ruiz de Velasco y Abad (2019) la niñez construye el símbolo cuando la persona adulta le apoya dando características a los objetos que son de su interés, de esta manera con la adquisición y construcción de habilidades como la comunicación y el movimiento, los

niños construyen el símbolo que gradualmente permite realizar juegos lúdicos donde tengan la capacidad de imaginar un objeto o persona con sus características propias. En la etapa de desarrollo de los niños del grupo de Maternal 2 este juego se observa con sus recurrentes juegos de roles en los que juegan a ser, principalmente, doctores, pacientes, cocineros, mamás y papás.

Por esta razón, se recurre a la creación de un personaje que invita a los niños a continuar con este juego de roles y el conocimiento del mundo de las emociones a través de las vivencias del personaje “Tembo” quien es un elefante morado representado físicamente con un títere. Zambarau Tembo es su nombre completo y significa “elefante morado” en el lenguaje africano Suajili, a los niños se les brinda esta explicación para contextualizar al personaje en un continente dónde realmente se pueden encontrar elefantes, es decir, en la creación del personaje se respetan aspectos reales del mismo, algunos otros son parte del imaginario de la docente-investigadora como su color, y la razón porque se encuentra en el kínder, que no es más que para compartir historias y experiencias con el grupo de niños y niñas.

Dichas experiencias responden a que viajó sin su familia y de ahí se desprenden algunas aventuras en las que al narrarlas a los niños se les solicita su ayuda para llegar a un análisis conjunto sobre las emociones de Tembo, lo cual le permitirá a cada niño comprender diversas competencias emocionales como la conciencia de las emociones de los demás, o reconocer sus propias emociones por medio del análisis de situaciones de un personaje externo, en este caso, de Tembo. Así como también algunas posibles soluciones que conllevan la primera de las competencias emocionales descritas por Rafael Bisquerra (2016), la cual es conciencia emocional, o bien, en algunas ocasiones invitó a los niños a participar de una experiencia que pusiera en práctica los aprendizajes construidos en relación con la conciencia emocional, como, por ejemplo, la tristeza que experimentó Tembo al extrañar a sus padres.

Tembo se convierte en un elemento fundamental para el proceso de construcción de la conciencia emocional, y en concordancia con lo que mencionan los autores Ruiz de Velasco y Abad (2019) de forma gradual los niños se apropian del personaje y lo invitan a participar de varias situaciones, por ejemplo, los niños y las niñas de Maternal 2 poseen esta característica: cuando un niño se siente enojado, llaman a Tembo para preguntarle las mejores estrategias para ayudar a su compañero. Dicha situación, refiere a la importancia del juego simbólico dentro de la construcción de aprendizajes y habilidades de forma integral en la Primera Infancia.

Es de este modo que, primeramente, se analiza la categoría de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, para esta categoría se desprenden dos subcategorías: las emociones de los niños y las niñas y los saberes de los niños y las niñas con respecto a las emociones y a su conciencia emocional. Las diversas estrategias lúdicas realizadas con la niñez participante invitan a la reflexión desde estas subcategorías de análisis.

Para una segunda categoría que implica el rol de las personas adultas dentro del desarrollo integral de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, de la misma se desprende la subcategoría de las estrategias utilizadas por las personas docentes y las familias para fortalecer las emociones de los estudiantes. Esta categoría se deriva de la encuesta realizada a las personas adultas involucradas en el proceso de formación de la niñez del nivel de Maternal 2: considerando a la directora de la Institución, a las docentes, a las asistentes que los acompañan y sus figuras parentales.

Finalmente, una tercera categoría como el favorecimiento de la expresión de las emociones y las relaciones interpersonales entre pares, visualizada en el desarrollo de la propuesta didáctica en la que se analiza la aplicación de diversas estrategias con el fin de favorecer la expresión de las emociones de los niños y niñas. De este modo se desprenden dos

subcategorías: en primera instancia se encuentran las emociones de los niños y las niñas en el desarrollo de la propuesta y en segunda instancia las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas en el desarrollo de la propuesta. A continuación, se encuentra, de forma detallada, el análisis de las categorías planteadas de acuerdo con los objetivos y con sus correspondientes subcategorías.

Emociones de la niñez participante en edades entre dos y tres años

El primer objetivo de la investigación pretendía *conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico*. Por lo que las estrategias que se realizaron estuvieron orientadas a la observación de los participantes con la intención de conocer acerca de las relaciones interpersonales entre pares y las emociones que estos experimentaron y manifestaron en las diversas estrategias pedagógicas.

En este sentido es crucial conocer el ambiente pedagógico en el que se desenvuelven los niños del nivel de Maternal 2, este se observa como un ambiente acorde a sus edades en los diversos aspectos que refleja el ambiente: en relación con el ambiente físico, es un espacio amplio (ver figura 6) que permite que los niños exploren de manera libre y segura, tanto con los materiales que son acordes con sus características, como en los diversos juegos que pueden desarrollar con sus compañeros, de esta manera se facilita que los niños establezcan dinámicas de juego seguro, libre y oportuno en el que se enriquece la relación con sus compañeros de clase, así como su autonomía progresiva. En cuanto al ambiente relacional se refleja como un ambiente donde las personas adultas que lo conforman involucran a la población estudiantil en diversas estrategias para enriquecer sus relaciones interpersonales, por medio de diversos juegos y estrategias dónde se invita a todos los niños y las niñas a participar y convivir con sus pares.

Figura 6

Fotografía del espacio físico del aula de Maternal 2



Nota: La figura 6 corresponde a la fotografía del espacio físico del aula de Maternal 2.

Fuente: Elaboración propia (2022).

Por tanto, se puede observar que el ambiente pedagógico posee características que permiten que la niñez establezca relaciones interpersonales armoniosas con sus compañeros en un espacio amplio y seguro que les brinda la oportunidad de experimentar con los diversos materiales juegos o situaciones de aprendizaje en las que manifiestan sus emociones, las cuales se reflejan como eje central de esta investigación. En relación con el mobiliario de la clase, los muebles y los materiales como juguetes están al alcance de la niñez por tanto les permite tener independencia en la toma de decisiones de los juegos que desean realizar, de manera individual o grupal, de igual manera tienen acceso a sus pertenencias personales en todo momento, lo cual, de igual manera posibilita un mejor acceso a las mismas en caso de ser necesarias; estas dinámicas

les permiten a los niños ser autónomos en sus procesos y por ende fortalecer sus habilidades emocionales dentro de la interacción con sus docentes y con sus compañeros de clase.

Emociones experimentadas por la niñez al interactuar con sus compañeros dentro del ambiente pedagógico

Con la intencionalidad de conocer las emociones experimentadas por la niñez, se realizaron diversos juegos lúdicos que pretendían identificar las emociones que los niños experimentan al interactuar con sus compañeros dentro del ambiente pedagógico, es decir, dentro de la misma dinámica de aula y con sus compañeros de clase. Para ello se realizaron diversas estrategias como “el oso hormiguero” y “Lobo, ¿estás?” que pretendían ser experiencias lúdicas donde los niños se involucraran con sus compañeros con el objetivo común de huir de quien los quería atrapar, el oso hormiguero o el lobo, en el caso de los juegos propuestos.

En ambos casos los niños disfrutaron de la dinámica, sin embargo, el juego “Lobo, ¿estás?” se convirtió en el favorito del nivel de Maternal 2 y se ha podido observar un avance en las relaciones interpersonales entre pares, desde la primera vez que lo realizaron donde fue una dinámica de carácter dirigido y se mostró temor por “el lobo”, porque algunos no querían ser atrapados, otros, por el contrario, buscaron ser atrapados. En las siguientes oportunidades que se realizó el juego, cabe destacar que era iniciativa de los niños realizarlo, de modo que se fueron involucrando todos los niños, y querían ser “el lobo”, debido a esta iniciativa para el juego se observó, además, que los niños permitían ser atrapados por sus mismos compañeros con quienes compartían el juego (ver apéndice/registro 2).

Durante la realización de estas estrategias lúdicas, se pretendía identificar las emociones y las relaciones interpersonales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, y los aspectos

más sobresalientes que se observaron responden a las emociones del miedo y la euforia, en sentido que los niños y las niñas se mostraban temerosos por la figura del “lobo”, sin embargo, se observó que entre más realizaban en juego más lo disfrutaban, incluso trasladaban la figura del lobo a otros juegos o narración de cuentos dentro del aula. En cuanto a las relaciones interpersonales, al principio se mostraban alejados en algunos casos, pues no querían ser atrapados, no obstante, en los juegos posteriores se observa cómo se involucran y cómo invitan a los demás a participar del juego, incluso invita a las personas adultas a participar y guiar las estrategias.

Ruiz de Velasco y Abad (2019) afirman que el sentir miedo en los juegos donde existe un personaje que atrapa o persigue invita a los niños a enfrentar sus miedos y dificultades y superarlos con agrado. Así mismo, resaltan algunas características que se ven reflejadas en el comportamiento de los niños o el deseo que realizar nuevamente el juego; y este va orientado al deseo de representar a aquello que en algún momento les generó el miedo, lo que permite que los niños vivencien la emoción del miedo como una emoción natural que por medio del juego aprender a “entrar y salir” de ella de manera que les permite comprenderla y asimilarla mejor. Los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 reflejan las características mencionadas desde su deseo de repetir el juego y con preguntas cómo “¿Quién es el lobo?” antes de iniciar el juego o bien, con el deseo de representar al lobo diciendo “yo soy el lobo”.

De igual manera, se realizaron diversas estrategias para conocer las emociones de los niños y las niñas y los momentos en que experimentan determinadas emociones y la manera en la que perciben las emociones en sus pares en las diferentes situaciones presentadas en el diario convivir. Previo a la realización de estas estrategias, de manera espontánea una niña hace una solicitud a la docente en la que le indica “es que quiero que me des amor”, esta solicitud

responde a que en oportunidades anteriores se les ha explicado a los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, que se puede dar y recibir amor de muchas formas, como por ejemplo: un abrazo, un beso, una merienda, pasar tiempo con una persona, entre otras; esto repercutió de forma positiva en los compañeros pues otras compañeras se acercaron a pedir amor en forma de “abrazos pequeños” (ver figura 7), de esta manera se observa como los niños y las niñas participantes del nivel de Maternal 2 adquieren de manera progresiva saberes sobre las emociones y las formas de expresión de las diversas emociones, así como una verbalización oportuna de las mismas.

Figura 7

Fotografía de unas niñas del nivel de Maternal 2 pidiendo una muestra de amor



Nota: La figura 7 presenta a un grupo de niñas del nivel de Maternal 2 pidiendo una muestra de amor, previo a la narración del cuento “El Monstruo de colores” de Anna Llenas.

Fuente: Elaboración propia (2022).

Aunado a esto se encuentra la Pedagogía de la Ternura (ver capítulo dos), en la que se estima que el proceso educativo se lleve a cabo en un ambiente saludable, armonioso y afectivo entre todos los agentes educativos (personas docentes y estudiantes) en el que las expresiones de cariño sean genuinas y respetas por todos los participantes del proceso educativo. Lo anterior conlleva a respetar el momento en que un niño desea o no desea que le brinden una muestra de afecto físico, en el caso del ejemplo anteriormente citado, se respeta que las niñas pidieron “amor” por medio de “abrazos pequeñitos”.

Posterior a la situación presentada con la niñas, se procede a realizar la primera estrategia planificada en el ciclo capullo, la cual fue la narración del cuento “El monstruo de colores” de la autora Anna Llena, (ver apéndice [3. Cuento el monstruo](#)) en el cual una niña invita a un monstruo a ordenar sus emociones por colores para poder entenderlas, la historia lleva a sus lectores por diversas emociones, sus características y algunas formas de expresión, lo que invita a los niños a identificar sus emociones, las de los demás y a conocer maneras oportunas de expresión de las mismas, de esta manera se realizó con los niños de Maternal 2, en esta oportunidad participaron once niños y niñas; y estas fueron algunas de sus respuestas: con el monstruo de la alegría se comentó que cuando se está alegre se quiere jugar, así que les pregunté que les gusta jugar, algunas de las respuestas fueron “de doctora”, “de cocina”, “escondido”. Al mostrarles el monstruo azul y preguntar a cuál emoción correspondía una niña la reconoció y en lugar de mencionar la emoción hizo la expresión facial de la tristeza; se les preguntó qué les hace

sentir tristes y algunas de las respuestas fueron “cuando me tiran los cubos” y “cuando me quitan los juguetes” (ver apéndice [3. Cuento el monstruo](#)).

Al preguntarles sobre lo que les da miedo, la docente-investigadora dio el primer ejemplo mencionando que las serpientes le dan miedo, y algunos de los niños mencionaron a que le temen: “al lobo”, “el vídeo de la vaca”, “a los monos”, “la oscuridad”, una de las niñas preguntó “¿Qué te asusta Patri?” (Patri es la asistente del grupo) ella respondió y de nuevo me preguntaron a mí, se continúa con la ronda de preguntas a los niños y las niñas sobre lo que les da miedo, pero al no obtener respuestas se pasa a la siguiente emoción.

El siguiente monstruo del que hablamos fue el del enojo y en este caso varios niños hicieron la expresión facial del enojo (ver figura 8) y una niña dijo “déjame” haciendo la expresión de enojo. Al preguntarles sobre lo que les enoja, mencionaron “cuando mamá me dice mentiras”, “el lunes”, “porque tengo plastilina en el pie” y “porque Y. me golpea” (ver apéndice [3. Cuento el monstruo](#)).

Figura 8

Fotografía del grupo de niños y niñas del nivel de Maternal 2 realizando la expresión facial del enojo



Nota: La figura 8 muestra a los niños y a las niñas del nivel de Maternal 2 realizando la expresión facial del enojo en la narración del cuento “El Monstruo de colores” de Anna Llenas. Fuente: Elaboración propia (2022).

De acuerdo con los ejemplos anteriores, de las respuestas de los niños se observa una relación con lo mencionado por León (1996 b, p. 67) cuando resalta que, “todo lo que rodea al niño en esta etapa sirve en alguna medida como modelo y como medio de estímulo para su desarrollo”, por ende, la familia y la institución cumplen un rol crucial en la formación socioemocional de la niñez. En este caso se refiere a las relaciones establecidas con la familia y los compañeros como aportes para la niñez para comprender sus emociones y las diversas situaciones en que las experimentan. De modo que las familias deben procurar establecer relaciones armoniosas entre todos sus miembros que enriquezcan la construcción de la conciencia emocional, de la misma forma, es labor del docente promover estos espacios armoniosos de relaciones entre pares.





También se les comentó que cuando está presente el monstruo del enojo se puede llamar al monstruo de la calma con diversas estrategias como la respiración haciendo la respiración como si fueran árboles. Por último, se observó al monstruo del amor y una mencionó que ella siente amor “cuando mi papá me da una tortilla y mi mamá me da queso”.

En las diversas respuestas de la niñez al observar a los monstruos de las emociones, se refleja que los niños y niñas poseen un conocimiento de sus emociones y de las diversas situaciones o comentarios que les hacen sentir de determinada manera; esto responde a la primera competencia emocional descrita por Bisquerra (ver capítulo dos): la conciencia emocional, que los niños poseen sobre sus propias emociones, las cuales están, en este momento de su desarrollo, ligadas a las experiencias que vivencien con las personas más cercanas, es decir, a sus familias y compañeros de clase.

En concordancia con la estrategia anteriormente explicada se realiza la estrategia denominada “Reconocer las emociones- ¿Qué hacer cuándo...?” esta dinámica permitió que los doce niños participantes expresaran sus creencias en relación con las emociones de los demás, en sentido de la competencia emocional descrita por Bisquerra como la empatía. En la tabla 7 se muestran las fotografías e imágenes que los niños observaron con los respectivos comentarios que realizaron donde se puede observar de manera clara que los niños poseen empatía, esta es una de las subcompetencias descritas por Bisquerra (2016) en la competencia de la conciencia emocional, pues no solo identifican sus emociones, sino también las de los demás y son capaces de verbalizarlas desde sus propias habilidades de comunicación.

Tabla 7

Fotografías y comentarios de los niños

Fotografía o imagen	Comentarios de los niños
	<p>Algunos de los niños en el cumpleaños de una compañera. Los niños comentaron quienes salían en la foto, y lo que se estaba celebrando; dicen que la compañera que estaba cumpliendo años se mostraba feliz y los niños que estaban con ella también. Un niño menciona que estaban felices por el cumpleaños de la compañera y porque había pastel.</p>
	<p>Niños haciendo YOGA. Al ser una imagen primero una niña pregunta por los nombres de los niños, al preguntarles sobre las emociones mencionan que “están dormidos” y otro dice “están felices”.</p>
	<p>Celebración del cumpleaños de un compañero. El niño que estaba cumpliendo años mencionó que estaba feliz porque comió pastel. Otra niña dijo que la veía feliz.</p>
	<p>Dos niñas peleando por un oso. De igual manera preguntan por los nombres de los niños. Dicen que una niña esta triste y la otra enojada, al preguntarles de quien es el oso, un niño dice “mío” y otra dice del niño que está llorando y dicen que hay que darle el oso a la niña que llora y a la niña que esta enojada que deben dar una bicicleta.</p>



Compañerita llorando. La niña se reconoce y recuerda porque estaba llorando, recuerda que estaba triste porque no quería ponerse el corazón, le pregunto si recuerda lo que le di para ayudarla y recuerda que un abrazo.



Hombre con miedo a las arañas. Mencionan que el señor le tiene miedo a las arañas, “no le gustan las arañas”, que se siente “asustado”, les pregunto si le temen a las arañas y un niño no respondió, pero se escondió detrás de una compañera.



Cumpleaños de una compañera, en la foto se ve un compañero llorando. Recuerdan que el compañero lloraba porque extrañaba a su mamá, y mencionan que los demás se muestran felices.



Niña llorando y una adulta la acompaña. Dicen que la persona adulta es la mamá y que la niña llora, les pregunto que hace la “mamá” para ayudarla menciona que la mamá hace “shh” para que deje de llorar.



Niño llorando porque quería que la cumpleañera le “apagara la velita”. Una dice que la niña no llora, y otros dicen que el niño llora porque extraña a su mamá, se les recuerda el motivo del llanto, y dice que el niño ya feliz, entonces les invito a preguntarle al niño y este dice “ajá”.



Una señora abraza a un niño. Los niños mencionan “le está dando un abrazo”, una niña dice que el niño está enojado y la señora feliz, pero otros niños dicen que el niño está feliz.

Después de observar y describir las emociones de los niños en las fotografías e imágenes, se les invita a lanzar el dado de las emociones y mencionar que los hace sentir la emoción que el dado les indique, las respuestas de los niños se muestran en la tabla 8, en la que se puede observar que algunos niños brindaron respuestas verbales y otros utilizaron el lenguaje gestual, pues su comunicación verbal aun requiere de estimulación.

Tabla 8.

Respuestas de los niños en el juego el dado de las emociones

Emoción	Respuestas de los niños
Calma	“cuando veo a mamá”, una niña respira profundo representando lo que hace cuando siente calma
Miedo	“en la casa de mamá, que salga el lobo debajo de la cama”, “la oscuridad”
Amor	“cuando estoy con mamá”, “con mamá, jugando”
Felicidad	“con mamá”, “con abuelita”
Tristeza	La niña hace el gesto facial de la tristeza
Enojo	El niño realizó la expresión facial del enojo

En las tablas 7 y 8 resaltadas anteriormente, se observan diversas respuestas de la niñez participante en las que se reflejan sus aprendizajes en relación con la conciencia emocional como una de las competencias emocionales. Se observan respuestas que reflejan subcategorías de la conciencia emocional como lo son la conciencia de las propias emociones, el darle nombre a las emociones y la empatía. Dichas subcompetencias de la conciencia emocional se pueden observar cuando los niños reconocen y mencionan qué les hace sentir determinada emoción (ver Tabla 8), además de reconocer sus propias emociones y las emociones de los demás al observarles a través de una imagen o una fotografía (ver Tabla 7).

Saberes de los niños del nivel de Maternal 2

En concordancia con las estrategias presentadas anteriormente, los niños en edades entre los dos y tres años poseen algunos saberes en relación con sus emociones y como las experimentan con sus compañeros de clase dentro del ambiente pedagógico, está refleja la segunda subcategoría. Algunas de estos saberes se muestran a continuación.

- 1. Expresión facial de las emociones.** Algunos de los niños del nivel de Maternal 2 no poseen un lenguaje verbal por tanto su lenguaje expresivo y gestual es parte indispensable de su expresión y comunicación, sin embargo, los niños que si poseen un lenguaje verbal en muchas ocasiones recurren a la expresión facial de las emociones para expresarlas, ya sea cuando se les pregunta por ella o cuando la sienten en el momento oportuno. Así como se puede ver en la figura 8 donde varias niñas realizan la expresión facial del enojo al mostrarles el títere del monstruo de colores.
- 2. Reconocimiento de las emociones propias.** En las diversas estrategias realizadas se muestra a los niños compartiendo sus emociones y algunas situaciones en las que se sienten de determinada manera. Se puede observar en la tabla 7 que muchos de estos

momentos responden a situaciones vivenciadas con sus familias, específicamente con sus madres, por ejemplo, cuando se mencionan comentarios como “cuando veo a mi mamá” en relación con la emoción de la calma; o que sienten amor “cuando estoy con mamá” o “con mamá jugando”.

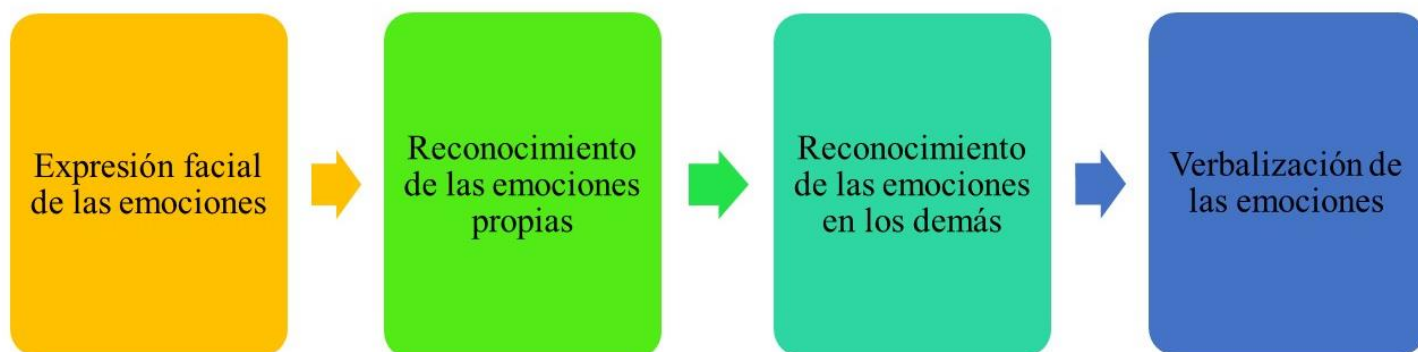
- 3. Reconocimiento de las emociones en los demás.** En la estrategia del reconocimiento de las emociones (ver tabla 6) se puede observar cómo los niños tienen la capacidad de observar a los demás, en este caso por medio de una fotografía, y recordar o de analizar las emociones de esas personas; de modo que se refleja el conocimiento que han adquirido en relación con las emociones propias y de los demás. Por ejemplo, cuando los niños al observar la fotografía de un compañero llorando en el cumpleaños de otra niña, mencionan que era “porque extrañaba a su mamá” además de la afirmación de ver al resto de compañeros felices en la misma escena.
- 4. Verbalización de las emociones.** La mayoría de los niños del nivel de Maternal 2 posee un lenguaje verbal comprensible, por tanto, es más común que estos niños puedan verbalizar sus ideas, creencias y emociones. Esto implica, no solo verbalizar el nombre de la emoción, sino también las razones que le llevaron a sentir dicha emoción. Por ejemplo, en la tabla 6 se puede observar como una niña se reconoce en la fotografía y recuerda que estaba llorando porque no quería usar el corazón (un collar).

En relación con lo anteriormente señalado, se puede confirmar que los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 poseen saberes acerca de sus propias emociones y de las emociones de los demás, puesto que pueden identificarlas y en la mayoría de los casos verbalizarlas o bien

utilizar la expresión facial para expresarlas. Lo saberes de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 se resumen a continuación, en la figura 9, de acuerdo con lo detallado previamente.

Figura 9

Saberes de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2



Nota: La figura 9 refleja los saberes de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 en relación con sus emociones. Fuente: Elaboración propia (2022).

¿Cómo son las emociones que la niñez de dos a tres años experimenta al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico?

En respuesta al primer objetivo planteado en la investigación: *conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico*, se concluye que los niños y las niñas experimentan diversas emociones al interactuar con sus pares, emociones como la alegría, la tristeza y el enojo, las cuales se pueden observar en los primeros juegos realizados con el grupo de niños y niñas. Así mismo se puede observar como los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 experimentan y manifiestan diversas emociones por si mismos, pero también las emociones que experimentan o que consideran que experimentan sus compañeros de clase, estos aspectos se ven reflejados en

las respuestas de las tablas 6 y 7 del presente apartado. Ahora bien, se muestra a continuación en la figura 10 dichos resultados del primer objetivo de la investigación para una mayor claridad de las experiencias vivenciadas con la niñez.

Figura 10

Resultados del primer objetivo de la investigación



Nota. En la figura 10 se presentan, de forma sintetizada, los hallazgos del primer objetivo de la investigación. Fuente: Elaboración propia (2022).

Rol de las personas adultas en el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales de la niñez de Maternal 2

El segundo objetivo de la investigación pretendía *identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas*. De modo que las estrategias utilizadas para el cumplimiento de este objetivo se basaron en cuestionarios entregados a los participantes (personas docentes y figuras parentales) con el propósito de conocer su percepción sobre las emociones y las relaciones interpersonales establecidas por los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, además de identificar si utilizan estrategias para su favorecimiento y cuáles estrategias utilizan de acuerdo con las realidades de cada participante.

Las personas adultas, tanto las personas docentes como las figuras parentales, tienen un rol crucial para el desarrollo integral de la niñez, en particular en el desarrollo socioemocional, debido a que son un modelo por seguir, en relación con el comportamiento, las actitudes y los aprendizajes que los estudiantes adquieran. De este modo, se vuelve de vital importancia conocer las estrategias o dinámicas que los niños y las niñas vivencian en sus hogares y en las diversas clases que reciben en la Institución, ya que, como lo menciona León (1996 b, p.67) “todo lo que rodea al niño en esta etapa sirve en alguna medida como modelo y como medio de estímulo para su desarrollo”.

Diversos autores, como León (1996) y Recio (2013) comparten creencias sobre la importancia de las personas adultas en el desarrollo de la Primera Infancia y cómo estas se convierten en modelos para la niñez, en medida en que el niño y la niña aprende que las demás personas piensan de forma diferente a él o ella, se desarrolla, paulatinamente, la empatía y la conciencia de las emociones de las demás personas, competencias descritas por Rafael Bisquerra

(2016) como fundamentales para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los seres humanos.

Ahora bien, dentro de las aulas, el rol del docente es crucial, no solo en la forma en que actúa o interactúa con la niñez, sino también en la manera en que éste propicie o medie las diversas situaciones presentadas en el día a día. La persona docente debe crear un ambiente agradable que permita el aprendizaje oportuno, de acuerdo con las diversas edades y características propias de la niñez, además de procurar el bienestar de cada niño y cada niña, esto es a lo que Bisquerra denomina “clima emocional” (Bisquerra, 2016, p.75). Este aspecto adquiere vital importancia para la formación oportuna de la niñez en sentido que potencia las relaciones armoniosas entre los diversos agentes del proceso educativo, como lo son la niñez, las familias y la institución.

Por lo tanto, para resaltar la importancia de las personas adultas desde sus diversas posiciones en la vida de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, se realizaron diversas encuestas para conocer la perspectiva de las mismas en relación con las emociones y las relaciones interpersonales de los niños y las niñas. Las encuestas se realizaron al personal docente que comparte con los niños y las niñas del nivel de Maternal, desde la directora de la Institución para conocer la posición curricular de la misma, hasta las docentes y asistentes que interactúan diariamente con el nivel de Maternal 2, debido a su relación cercana con el nivel lo que permite que su criterio sea realista al respecto de las emociones y las relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas del nivel de Maternal 2.

Así mismo, se realizó la encuesta con las familias o figuras parentales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, con el propósito de visibilizar cómo son los niños y las niñas en sus hogares y la percepción de las figuras parentales. Además de identificar los comportamientos

y formas de expresión de las personas adultas, considerando, como se mencionó anteriormente, que las personas adultas poseen un rol de modelo para la niñez, el cual va a influir tanto en los aprendizajes del niño o la niña como en sus relaciones y formas de expresar sus emociones.

De igual manera, se indaga sobre diversas estrategias realizadas por las familias para fomentar el tiempo de calidad que pasan con sus hijos e hijas, en razón de fomentar la expresión de emociones y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas.

Contexto curricular de la Institución

Con el propósito de identificar como se visualizan las emociones y las relaciones interpersonales en la niñez, se encuestó a la directora de la Institución. En la encuesta realizada se plantearon diversas interrogantes que pretendían conocer la posición de la Institución en los aspectos relevantes de esta investigación como lo son las emociones y las relaciones interpersonales. Primeramente, se conoce que existe un modelo pedagógico activo que guía el proceso educativo de la Institución, el cual se ve influenciado, según la directora (comunicación personal, Gómez, 2022), “por la metodología de juego-trabajo y constructivismo” (ver [Anexo H. Encuesta para la directora.pdf](#)), además de resaltar la posibilidad de variar la metodología según se crea conveniente para el enriquecimiento de la niñez de la Institución.

De igual manera, se rescata que, desde la perspectiva de este modelo pedagógico, “la institución se basa en lograr un desarrollo integral, respetando las áreas de aprendizaje de la persona estudiante por lo que dentro de los contenidos socio emocionales se aborda el reconocimiento de las emociones adecuado a cada nivel” (ver [Anexo H. Encuesta para la directora.pdf](#), comunicación personal, Gómez, 2022). Es decir, de acuerdo con las características propias de cada edad, se desarrolla en cada uno de los niveles diversos contenidos que responden

a esas particularidades cronológicas con el propósito de respetar las áreas de aprendizaje de cada niño y cada niña.

Lo anterior va de la mano con las relaciones interpersonales establecidas en la niñez, y la forma de abordaje en la Institución. La directora resalta la integración de cada niño y cada niña al grupo al que pertenece por medio de la participación y la contribución, es decir, se motiva la integración del niño con su grupo de compañeros y compañeras para que éste participe de las diversas dinámicas del grupo, al mismo tiempo que contribuye con la socialización y participación de sus compañeros y compañeras por medio de la participación en juegos lúdicos.

Además, rescata algunas de las estrategias realizadas por las docentes de acuerdo con cada uno de los niveles, por ejemplo, antes de finalizar cada curso lectivo las docentes coordinan estrategias de integración para el siguiente curso donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de visitar el aula donde estarán en el próximo nivel para conocer el espacio físico, los materiales, a la docente y asistentes del nivel posterior, con el propósito de favorecer el proceso de adaptación al siguiente nivel. Así como también se realizan juegos con los niños y las niñas del nivel superior para fomentar el desarrollo social y emocional en el proceso de transición de un nivel a otro. De igual manera las docentes planifican, de forma mensual, diversas estrategias relacionadas con el área socioemocional en las que se crean actividades de acuerdo con las diversas edades y necesidades particulares de cada grupo de niños y niñas.

Lo anterior también, en estrecha relación con el rol de las familias y las figuras parentales, donde se vela por las buenas relaciones entre la familia y la Institución en la que se fomente “una relación armoniosa e integral” (ver [Anexo H. Encuesta para la directora.pdf](#)), que permita el bienestar de la niñez y para lograrlo se requiere de una “relación cercana y de apertura para el trato de cualquier aspecto relacionado con el bienestar de la persona estudiante, sea con

las docentes y equipos de trabajo como con la administración” (ver [Anexo H. Encuesta para la directora.pdf](#)). Por tanto, el desarrollo socioemocional es de crucial importancia para la Institución, desde las diversas vertientes y en conjunto con las demás áreas del desarrollo integral, debido a que, según lo expresado por la directora, “constituye un eje primordial para comprender y regular sus emociones para que pueda responder de manera asertiva como base para su desarrollo a futuro” (ver [Anexo H. Encuesta para la directora.pdf](#), comunicación personal, Gómez, 2022)).

En resumen, de acuerdo con la perspectiva de la directora (comunicación personal, Gómez, 2022), las emociones y las relaciones interpersonales experimentadas por la niñez de la Institución se ven influenciadas principalmente por el modelo del juego-trabajo y el constructivismo, y en otras instancias por las diversas metodologías que cada docente considere necesarias de utilizar con sus estudiantes de acuerdo con sus características propias como, por ejemplo, la edad correspondiente a cada nivel. De manera similar, las estrategias realizadas por las personas docentes dentro de las aulas para el abordaje de las emociones y las relaciones interpersonales varían de acuerdo con las edades y características de cada nivel. No obstante, siempre se rescata la importancia de que cada niño y cada niña se sienta parte de su grupo, es decir, se sienta incluido al mismo, en donde se desarrollan estrategias para enriquecer las diversas competencias, desde el reconocimiento de sus emociones hasta el participar y contribuir dentro del grupo en que se encuentra.

Ahora bien, la Institución propone desde su perspectiva curricular, el modelo con el que se deben desarrollar las diversas clases de acuerdo con las características propias de cada uno de los niveles de la Institución. En el caso del nivel de Maternal 2, se encuestó a las personas docentes y a las personas asistentes que comparten el día a día con los niños y las niñas del nivel

de Maternal 2 para conocer sus perspectivas en relación el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. De manera paralela, se encuestó a las familias del nivel de Maternal 2, de las quince familias trece respondieron a la encuesta, permitiendo hacer un análisis desde la perspectiva de la mayoría de los participantes.

Dicho análisis se muestra a continuación de acuerdo con los diversos subtemas seleccionados para su mejor desarrollo y comprensión, además se usarán abreviaturas para identificar a las personas participantes y sus respuestas, éstas abreviaturas responden a: “D1” para referirse a la docente 1, “D2” para referirse a la docente 2; “A1” para referirse a la asistente 1, “A2” para referirse a la asistente 2, de igual manera a cada familia se le asignó un número el cual acompaña a la letra “F”, por ejemplo, “F1-F2-F3” y así sucesivamente hasta la “F13”.

Desarrollo de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2

El desarrollo socioemocional de la Primera Infancia se ve influenciado, como se ha venido mencionando, por factores diversos que se interrelacionan para generar aprendizajes en cada niño y cada niña, siendo el primer ente socializador la familia y posteriormente la Institución es que ambos se consideran fundamentales en el proceso de investigación. De modo que se toman en cuenta ambas perspectivas, la de las familias de los niños y las niñas y la de las personas docentes y asistentes para conocer cómo es el desarrollo de las emociones de la niñez del nivel de Maternal 2.

Desarrollo de las emociones del nivel de Maternal 2: la perspectiva de las figuras parentales.

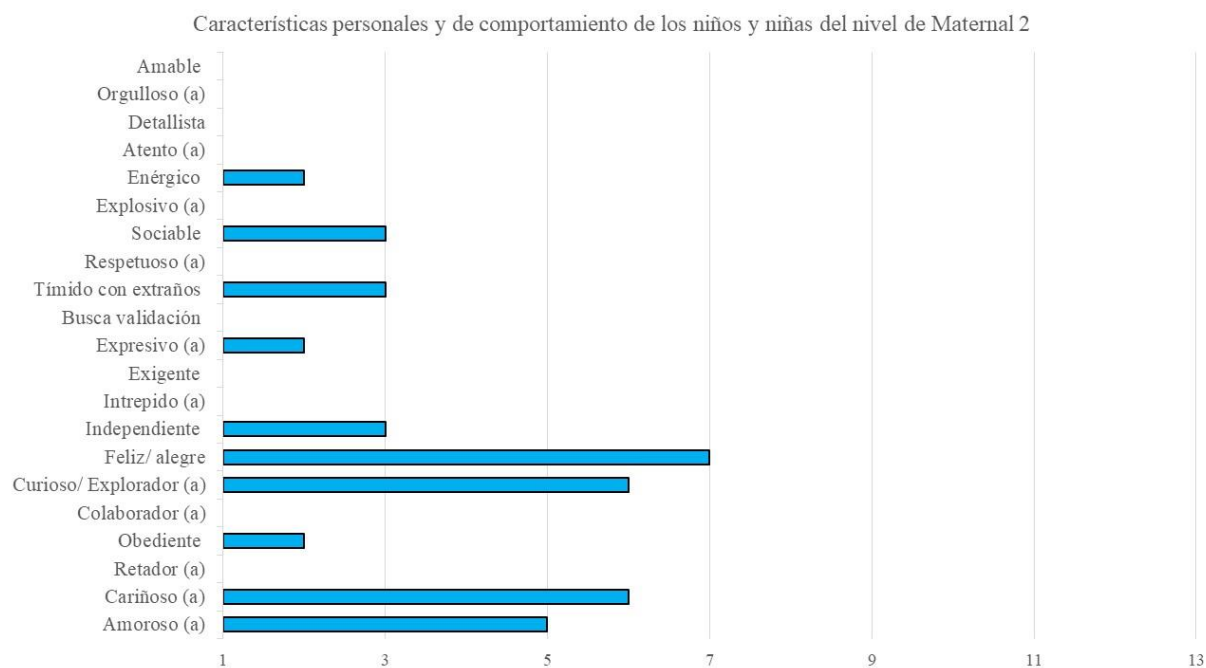
Para conocer el desarrollo de las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 desde la perspectiva de sus familias, se les plantearon seis preguntas a las figuras parentales,

con el propósito de identificar cómo es la expresión de las emociones en sus hogares y cómo las figuras parentales reaccionan ante las diversas situaciones. Es importante considerar que de los quince niños y niñas participantes solamente trece familias respondieron a la encuesta.

En primera instancia se les preguntó a las familias sobre las características personales y de comportamiento de los niños y las niñas, las respuestas se muestran de manera general en la figura 11.

Figura 11

Características personales y de comportamiento de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2



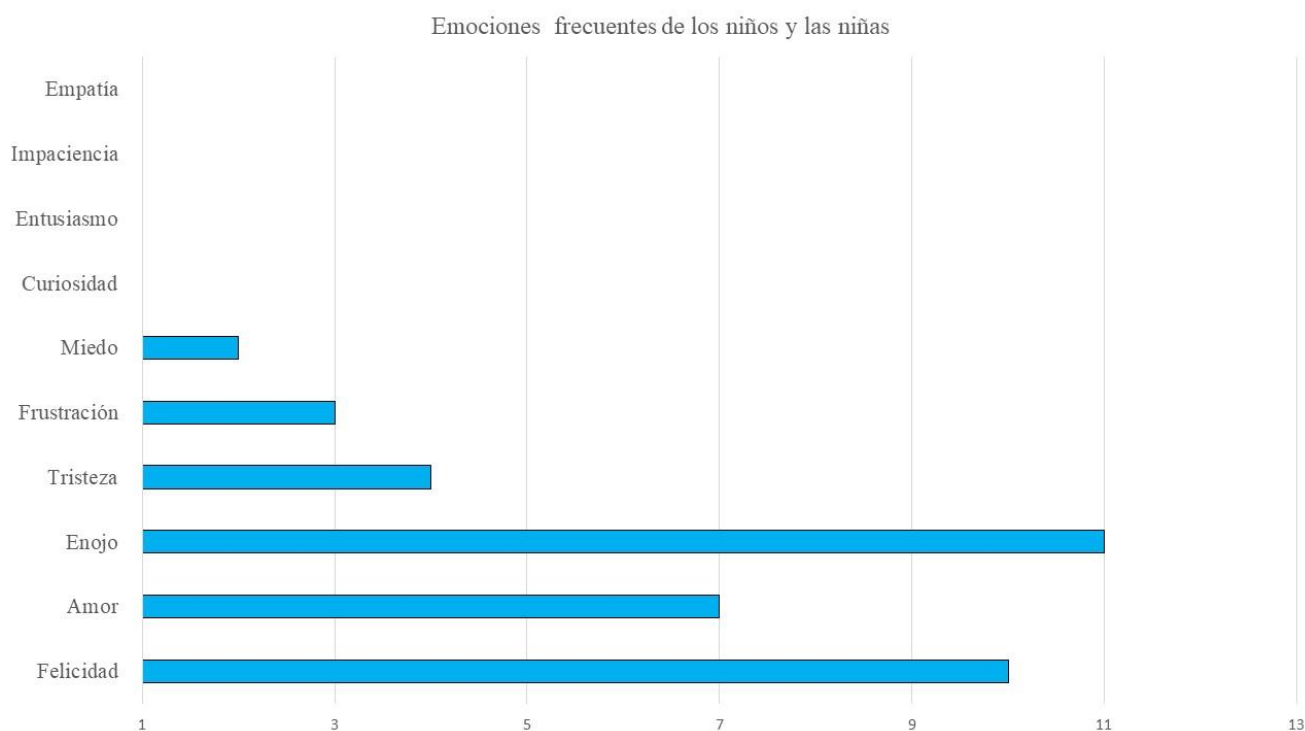
Nota. La figura 11 representa, por medio de un gráfico, las características personales y de comportamiento de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 desde la perspectiva de las figuras parentales. Fuente: Elaboración propia (2022).

Como se puede observar en la figura 11 las características que más sobresalen, es decir, las más reconocidas por las figuras parentales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 son: alegría o feliz, cariñoso (a), curioso (a) o explorador (a) y amoroso (a), seguidos de independiente, tímido (en el que se resaltan situaciones en donde los niños no conocen a las personas) y por otra parte la característica de sociables cuando se sienten con más confianza en un grupo de personas. (comunicación personal, encuestas a figuras parentales, 2022)

De manera similar se pueden observar las respuestas de las figuras parentales al preguntarles por las emociones más frecuentes que los niños y las niñas expresan, algunas de las respuestas son felicidad, enojo, tristeza, amor, miedo y frustración. A continuación, en la figura 12 se pueden observar las respuestas de las familias de forma más sistematizada.

Figura 12

Emociones frecuentes de los niños y de las niñas del nivel de Maternal 2



Nota. En la figura 12 se observan, por medio de un gráfico, las emociones frecuentes de los niños y de las niñas del nivel de Maternal 2, desde la perspectiva de sus figuras parentales.

Fuente: Elaboración propia (2022).

En la figura 12 se puede observar que la emoción que más expresan los niños y las niñas en sus hogares con sus figuras parentales es la emoción del enojo, seguida de la emoción de la felicidad (o alegría), posteriormente se encuentra el amor (o cariño), además se mencionan emociones como la tristeza, la frustración y el miedo; finalmente y en menor grado se mencionan emociones como la curiosidad, el entusiasmo, la impaciencia y la empatía. Las emociones descritas por las figuras parentales se observan, también dentro del aula en la Institución, sin embargo, se observa en mayor medida la felicidad y en segundo plano el enojo.

Ahora bien, a las figuras parentales se les preguntó cuáles son las formas en que los niños y las niñas expresan las emociones anteriormente mencionadas y las respuestas de las figuras parentales son muy variadas entre sí (ver Tabla 9), pues todos los niños y niñas, de acuerdo con sus características propias expresan sus emociones desde sus propias realidades y aprendizajes, los cuales han generado a partir de las diversas experiencias que ha vivido y del modelo a seguir que tengan.

En la Tabla 9 se rescatan las respuestas de las figuras parentales en relación con las demostraciones más utilizadas por los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 para expresar sus emociones, en dicha tabla se puede observar la diversidad de formas que utilizan los niños y las niñas para hacerles saber a sus figuras parentales la manera en que se sienten en determinado momento. Algunas de las expresiones más utilizadas por los niños y las niñas son las muestras de

cariño como besos, abrazos, halagos, risas y bailes para expresar su felicidad o alegría; para la expresión del enojo se detallan manifestaciones como cruzar los brazos, los gritos, el llanto y el “berrinche” que vendría siendo el desborde emocional del niño por medio de expresiones impulsivas como lanzar objetos, gritar o zapatear. Además, algunas figuras parentales mencionan el llanto como una expresión de la tristeza.

Tabla 9

Respuestas de las figuras parentales: expresión de emociones de los niños y niñas.

Familia	¿Cómo expresa su hijo o su hija esas emociones frecuentes?
Familia 1	Con la felicidad baila, dice que está feliz sonrío. Con el amor abraza da besitos dice plants [sic] de amor cómo te amo que lindo tu pelo Con el enojo hace berrinches, grita llora patalea alza la voz Triste dice que está triste cuando se le llama la atención
Familia 2	Riéndose, no le gusta hablar se va a un rincón cuando está molesta, y cuando está triste llora
Familia 3	Abrazos, besos, risas, cantos, saltos,
Familia 4	Expresa por medio de una sonrisa, una caricia o un abrazo. Cuando esta brava cruza los brazos y baja la mirada.
Familia 5	La alegría la muestra con sonrisa y dice directamente que está feliz, por lo general busca dar un beso o acariciar. El enojo lo expresa tirando cosas, gritando y en ocasiones dando golpes. La frustración la expresa llorando, busca el contacto que lo abracen. El miedo lo expresa llorando y dice que está asustado, por lo general dice que lo asusta, un sonido o un animal, siempre busca que lo protejan.
Familia 6	Sonriendo, con abrazos y con palabras
Familia 7	Muy intensamente
Familia 8	Con caras, golpes o gritos y siempre anda corriendo y jugando
Familia 9	El cariño dando o pidiendo amor. Enojo haciendo berrinche
Familia 10	La emoción con sonrisas y bailes, la frustración con pucheros y llanto
Familia 11	Con abrazos sonrisas y besos dice frases como te amo o te quiero, berrinche se muerde, llora pellizca, se golpea contra algo fuerte para llorar

Familia 12	Es desafiante, hace berrinches, llora, golpea o pellizca
Familia 13	Cuando es por alegría, suele brincar y reír, cuando está triste suele llorar, con el enojo gritar y en ocasiones pegar.
Elaboración propia a partir de las encuestas a las figuras parentales, 2022	

Como se mencionó anteriormente, la familia es el primer ente socializador para la niñez, así como también, cada miembro de la familia es un modelo crucial para el niño o la niña; siendo las figuras parentales las más importantes e influyentes en el desarrollo socioemocional de la niñez, de modo que, las expresiones emocionales de los niños y las niñas, son en gran medida, formas aprendidas de cómo expresar sus emociones, dichos aprendizajes se construyen a través de la experiencia propia, es decir, cómo anteriormente habían reaccionado o expresado una emoción, o bien, es un aprendizaje construido por medio de la imitación de una persona cercana que expresa sus emociones de la misma manera.

Es por lo anterior que se indagó con las figuras parentales sobre la forma en que expresan sus emociones, ya sea delante de sus hijos e hijas o bien en otros contextos, pues se considera que la forma en la que los niños y las niñas observan que sus familias, y figuras parentales expresan sus emociones, es la forma que aprenden como apropiada para hacerlo. En la tabla 10 se muestran las respuestas de las familias en relación con la forma en que las figuras parentales expresan sus emociones de enojo, tristeza y alegría.

Tabla 10

Respuestas de las figuras parentales: expresión de emociones de las figuras parentales.

Familia	¿Qué hace usted cuando se siente enojado (a)?	¿Qué hace usted cuando se siente triste?	¿Qué hace usted cuando se siente alegre?
Familia 1	Padre: sinceramente soy	Padre: me pongo muy callado, le doy	Padre: hago cosas que me fomenten ese

	de mecha corta, cuando estoy enojado tiendo a alzar la voz Madre: no alza la voz más si es más autoritaria	muchas vueltas al asunto Madre: expresa el sentimiento de tristeza	estado, hago bromas, río Madre: río mucho y hago feliz a los demás
Familia 2	Llorar y aislarme	Llorar	Actividades que me gustan
Familia 3	Respirar profundo, salir de la zona, y tratar de controlar el tono de vos, [sic] también le indico cuando mamá está enojada por la situación que se presenta	La mayoría de las ocasiones no lo demuestro a ella, sin embargo, hay momentos en los que le indico que mamá también se siente triste,	Reír, bailar, jugar, abrazarla, besarla y reforzarle siempre que la amo
Familia 4	Respirar profundamente, aislarme de la situación y regresar a conversar serenamente sobre lo sucedido. En otras ocasiones se le expresa a la niña "te voy a pegar" y acata la indicación para poder entender lo sucedido.	Casi nunca. Gracias a Dios procuramos como familia estar en paz y en armonía para estar bien.	Reímos, cantamos, bailamos, mostramos afecto en abrazos y un buen dialogo de nuestra felicidad.
Familia 5	Mamá toma un vaso con agua, trata de regular la vos y respira. Papá intenta buscar las mejores palabras, en momentos tiende a hablar de más.	Mamá llora cuando se siente triste Papá tiende a buscar un espacio para él, prefiere la introspección y la soledad.	Mamá ríe cuando esta alegre y hace bromas. Papá sonrío, cuando está alegre busca hacer muchas actividades en las que pueda aprender nuevos conocimientos.
Familia 6	Espero a que se me pase el enojo	Trato de no expresarle a mi hija que estoy triste	Le demuestro a mi hija que estoy alegre

Familia 7	Trató de respirar o irme del lugar que me tiene molesta	Me aisló y lloro [sic]	Celebró, camino, cantó [sic]
Familia 8	Grito, no hablo o me aparto (papá)	Como y hago deporte (papá)	Juego play o paseo
Familia 9	Expresó emociones [sic]	Llorar, hablar	Comparto emisión [sic]
Familia 10	Yo me alejo y cuento hasta 10	Yo me siento a tomar café jajajajaja [sic]	Me rio y brinco
Familia 11	Depende de la situación normalmente esperamos se nos pase el enojo para decir que nos molesta	En algunos ocasiones tratamos de decir que nos encontramos en una situación que nos provoca tristeza o no decir nada	Expresamos la felicidad con abrazos y decir xq [sic] nos sentimos felices o que es esa situación que nos da esa felicidad
Familia 12	Trato de controlarme de tener serenidad	Frente a mis hijos lo disimulo, evito que se den cuenta para no afectarlos	Se los demuestro constantemente verbalmente y con acciones
Familia 13	Buscar otro espacio del que me encuentro (retirarme) Respirar profundo y buscar espacio para calmarme	Buscar apoyo con otras personas Expresarla [sic] la emoción escribiendo	Saltar, cantar, frotar las manos, reír, compartir ka [sic] alegría con familia y amigos

Elaboración propia a partir de las encuestas a las figuras parentales, 2022

De manera similar se les cuestionó a las figuras parentales sobre su accionar cuando los niños y las niñas expresan las emociones de alegría, enojo y tristeza, en sentido de identificar las estrategias utilizadas por las figuras parentales para atender a las necesidades emocionales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, las respuestas a estas interrogantes se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11

Respuestas de las figuras parentales: sobre su accionar ante diversas emociones.

Familia	Cuando su hijo o su hija se muestra enojado (a), ¿Usted qué hace?	Cuando su hijo o su hija se muestra triste, ¿Usted qué hace?	Cuando su hijo o su hija se muestra alegre, ¿Usted qué hace?
Familia 1	Armarse de paciencia, tratar de explicar la situación las veces que sea necesario, pero tampoco ceder ante el berrinche	Se le pregunta la razón del porqué está triste, tratar de entender la razón del sentimiento se le pregunta si necesita un abrazo, y ver si se puede mejorar ese sentimiento	Al ser el estado de ánimo más común pasamos ratos bonitos en familia, reímos jugamos cantamos bailamos
Familia 2	La acompañó [sic] si ella así lo quiere y después conversamos lo sucedido	La abrazo e intento hacer cosas que a ella le gustan para que se olvide del mal rato	Jugar con ella y que compartamos juntas la felicidad
Familia 3	Le indico que puede y tiene derecho a estar enojada, pero que no debemos maltratar ni gritarle a los demás, también les reafirmo que mamá la ama, la beso y abrazo	La abrazo y beso fuerte, le pregunto que le sucede para que tenga la oportunidad de hablar o decir que es lo que la tiene triste y le indico que podemos estar tristes y que nada va a pasar, y le refuerzo el amor que les tiene mamá	Comparto su alegría, aplaudimos, bailamos, cantamos, le digo que la amo, la abrazo y beso, además de atender la solicitud que ella tenga en ese momento,
Familia 4	Se le pregunta xq [sic] esta enojada. Luego se le indica que llorando no se le entiende y así ella expresa en dialogo entendible y coherente lo que sucedió.	Casi nunca lo está. Gracias a Dios ella es muy sonriente pero cuando para esto se le invita a compartir que sucede, Por medio del dialogo.	Se le pregunta el motivo de su felicidad, ella lo expresa. "Mamá estoy feliz xq amo la vida. amo a..... " y menciona a sus seres queridos y las cosas que la hacen feliz. Nosotros como

			padres de familia la escuchamos y dialogamos sobre lo que la niña expresa.
Familia 5	Por lo general se enoja ante un límite, empieza a gritar, nosotros nos mantenemos calmados pero firmes en el límite, en ocasiones cambiamos el tono de voz, cuando golpea lo tomamos de las manos para evitar que nos maltrate y le decimos que golpear esta mal, usamos la frase "esta bien estar enojado, pero golpear esta mal", si tira algún objeto le damos 3 advertencias si sigue tirando el objeto lo retiramos y lo guardamos. En los momentos en que como mamá y papá nos frustramos ante el enojo de él tratamos de retirarnos, para evitar enojarnos también. Siempre buscamos dirigirlo hacia otra cosa o que se calme respirando y contando hasta 4, en algunas ocasiones se calma contándole una historia.	Le preguntamos ¿Estas triste por....? Lo abrazamos le preguntamos que fue lo que pasó y buscamos que él nos cuente que es lo que le pasa. Él puede decir directamente que está triste, por lo que nosotros buscamos validar su sentimiento	Le afirmamos "¡estas feliz!", le decimos que verlo alegre nos hace felices a nosotros también.
Familia 6	Dejar que se calme sola y buscar el motivo por el cual esta enojada	La abrazo y le pregunto porque esta triste	Comparto su felicidad
Familia 7	Trato de tomarla de la mano y que me explique qué es lo que quiere. Si es una regla que quiere quebrar la dejo llorar y luego ella busca mis brazos.	Trato de mirarle a los ojos y que me diga [sic] que la tiene así. Si es mucho el llanto sólo la abrazo	Celebró [sic] con ella, brinco y grito
Familia 8	Lo abrazó hasta que se calme (papá) incluso si es algo grave si lo regaña	Jugar con él y comprarle comida	Jugar con él y preguntarle por qué anda así
Familia 9	Preguntarle qué porque razón se pone así, explicarle que no es razón de tener ese comportamiento	La abrazo y le doy cariño. Y le pregunto que porque está así. Y le digo cosas positivas	Compraron con ella su alegría
Familia	Me acerco a él para explicarle	Lo abrazo y beso y	Me alegro con él,

10	porque mamá no le permite hacer lo que desea. Y si aún así no se muestra abierto a compartir, le doy espacio para tranquilizarse.	le digo todas sus cualidades positivas	aplauzo, salto y río con él
Familia 11	Tratamos de dialogar y entender que es lo que le sucede para poder ayudarlo	Tratamos de consolarlo y abrazarlo decirle que estamos con él y que entendemos lo que sucede, y dialogar para poder ayudarlo	Compartimos con él y le preguntamos si está feliz, lo abrazamos
Familia 12	Trato de tranquilizarla, hablándole y demostrándole cariño o en ocasiones mejor me alejo y le doy su espacio	Trato de motivarla con canto, juegos, sorpresas, baile, hago lo que a ella le gusta	Le demuestro que me encanta que este así y que explico que estar feliz es bueno y lindo
Familia 13	Conectar con su emoción, reflejar su sentir, tratar de calmarla conversándole sin invadir su espacio físico, respirar profundo, acompañar.	Conectar con su emoción, reflejar su sentir, ofrecerle un abrazo o alzarla, acompañar	Conectar con su emoción, reflejar su sentir, compartir su alegría, brincar y reír con ella

Elaboración propia a partir de las encuestas a las figuras parentales, 2022

En la tabla 11 se reflejan algunas de las estrategias que utilizan las figuras parentales ante la expresión de las emociones de sus hijos e hijas, a continuación, en las figuras 13, 14 y 15, respectivamente, se rescatan algunas de estas estrategias mencionadas por las figuras parentales para una mejor comprensión. En la figura 13 se observan de las estrategias utilizadas cuando los niños y las niñas expresan su emoción del enojo, en ella se reflejan acciones como la conversación, la respiración profunda, el brindar espacio tanto para el niño como para adulto, mantener los límites claros y explicarle al niño las situaciones o razones que le hayan llevado hasta su enojo.

Figura 13

Estrategias realizadas por las figuras parentales ante el enojo de los niños y las niñas



Nota: En la figura 13 se presentan algunas de las estrategias señaladas por las figuras parentales en relación con su accionar ante el enojo de los niños y las niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

A continuación, en la figura 14 se podrá observar las estrategias realizadas por las figuras parentales ante la emoción de la tristeza, en ella se resumen las principales acciones mencionadas por las figuras parentales, donde rescatan acciones como brindar muestras de afecto como abrazos y besos, el preguntarles sobre la razón de su tristeza, promover el diálogo, hacer

actividades que el niño o la niña disfruten como cantar, jugar o bailar y validar la emoción por medio de frases como “está bien estar triste”.

Figura 14

Estrategias realizadas por las figuras parentales ante la tristeza de los niños y las niñas



Nota. En la figura 14 se presentan algunas de las estrategias señaladas por las figuras parentales en relación con su accionar ante la tristeza de los niños y las niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

Finalmente, en la figura 15 se rescatan algunas de las respuestas de las figuras parentales en relación con su accionar ante las expresiones de la alegría que tienen sus hijos o hijas. En este caso se pueden resaltar aspectos como compartir la alegría en familia, realizar actividades en conjunto como cantar, bailar y jugar, mostrar expresiones de afecto como palabras, besos o abrazos, promover conversaciones sobre los motivos de su alegría y validar su emoción.

Figura 15

Estrategias realizadas por las figuras parentales ante la alegría de los niños y las niñas



Nota. En la figura 15 se presentan algunas de las estrategias señaladas por las figuras parentales en relación con su accionar ante la alegría de los niños y las niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

Es de esta manera que se muestran algunas de las estrategias más utilizadas por las familias ante las expresiones emocionales de sus hijos e hijas, donde resaltan las expresiones de afecto (como besos y abrazos), la validación de las diversas emociones, el acompañamiento, la realización de estrategias de agrado para cada niño y cada niña y además la conversación como uno de los principales medios para apoyar a la niñez en la expresión de sus emociones; así como se puede observar en la figura 16.

Figura 16

Estrategias más utilizadas por las figuras parentales ante la expresión emocional de sus hijos e hijas



Nota. En la figura 16 se refleja una síntesis de las acciones o estrategias más utilizadas por las figuras parentales ante la expresión emocional de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

Desarrollo de las emociones del nivel de Maternal 2: la perspectiva de las personas docentes y asistentes.

Para conocer sobre el desarrollo de las emociones en el nivel de Maternal 2 dentro de la Institución, se les plantearon diversas preguntas a las personas docentes y a las personas asistentes (ver [Anexo F. Guía encuesta personas docentes y asistentes.docx](#)) con las que se pretendía identificar los conocimientos de las personas docentes y asistentes sobre las emociones de la niñez y las emociones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2. Esto en concordancia con las características que plantea el MEP (2014, pp. 26-27) que debe poseer un docente para potenciar el desarrollo integral de los educandos. Siguiendo esta línea, el MEP (2014, pp. 26-27) resalta diversas características no solo relacionadas con la labor propia de la persona docente en el aula, sino también de su actualización y conocimientos para el aprovechamiento de los recursos en el ambiente de aprendizaje. A continuación, se presenta la figura 17 donde se ejemplifican algunas de estas características planteadas por el MEP (2014, pp. 26-27).

Figura 17

Características de las personas docentes, según el MEP, 2014

Algunas características que deben poseer las personas docentes en relación con su labor.

- 1 Domina las actividades propias de su trabajo.
- 2 Se actualiza en los nuevos enfoques pedagógicos relacionados con el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje.
- 3 Innova, investiga y sistematiza las experiencias.
- 4 Se supera personal y profesionalmente.

Nota. En la figura 17 se muestran algunas de las características que deben poseer las personas docentes en relación con su labor. Fuente: Elaboración propia basado en el MEP, 2014 (2022).

Es de este modo que se realizan preguntas para identificar los conocimientos de las personas docentes y las personas asistentes. Dando inicio con la pregunta sobre las características del desarrollo emocional de los niños y las niñas en edades entre los dos y tres años, para ello la D1 señala que no conoce cuáles son estas características y la D2 señala que sí conoce algunas de las características (ver [Anexo I. Encuesta a las Docentes](#)). Ahora bien, en relación con las características anteriormente señaladas por el MEP (2014, pp. 26-27), es responsabilidad de cada

persona docente cumplir con las características propias de su ocupación para poder realizar una labor pedagógica oportuna que enriquezca el adecuado desarrollo integral de la niñez; en este caso las personas docentes deberían cumplir con dicha característica de “dominar las actividades propias de su trabajo” como lo es el conocer acerca del desarrollo integral de la Primera Infancia, como estar en constante actualización e innovación para mejorar la práctica profesional.

Las personas asistentes, por el contrario, responden de forma afirmativa, es decir, sí conocen algunas características de la niñez en las edades mencionadas. La A1 menciona que los niños cambian constantemente su estado de ánimo, que expresan gran variedad emociones, además que les gusta probar los límites, por su parte la A2 resalta que son un poco más conscientes de sus emociones, no obstante que se les dificulta manejarlas de forma oportuna, alegando que son “explosivos y egocéntricos” (ver [Anexo I. Encuesta a las Docentes](#) y [Anexo J. Encuesta a las Asistentes](#)).

Ahora bien, en relación con la expresión de las emociones de manera específica del nivel de Maternal, la D1 menciona que la mayoría de los niños son muy expresivos a nivel corporal, sin embargo, la D2 señala que son niños que no controlan sus emociones y la mayoría del tiempo usan estrategias como el llanto, gritos y una actitud desafiante para resolver sus conflictos. Por su parte, las asistentes coinciden en que las emociones del nivel de Maternal 2 son diversas, repentinas y mezcladas, además de la dificultad de expresión de forma oportuna, coincidiendo con la D2 en relación con la forma en que expresan las emociones de manera poco asertiva para sí mismos y para los compañeros de clase (ver [Anexo J. Encuesta a las Asistentes](#)).

En este punto se pueden retomar algunas de las respuestas de las figuras parentales donde señalan que los niños y las niñas expresan sus emociones de formas como el llanto, los gritos o los llamados comúnmente “berrinches” (ver Tabla 9), que reflejan, de forma similar, las

respuestas de la D2 y las asistentes al reconocer que la expresión emocional de los niños del nivel de Maternal 2 es diversos y repentino. Lo cual invita, desde la investigación, a guiar a la niñez para identificar las formas más oportunas de expresar sus emociones tanto en la Institución como en sus hogares.

Desarrollo de las relaciones interpersonales en el nivel de Maternal 2

Las relaciones interpersonales son un proceso fundamental en el desarrollo de las personas, y en la Primera Infancia es cuando se da inicio con este acercamiento con los demás, el cual incluye, además de conocer al otro, la capacidad de identificar las emociones y pensamientos de las demás personas, lo cual refiere a algunas de las competencias emocionales descritas por Bisquerra (2016). Por tanto, las relaciones interpersonales han sido estudiadas y definidas por diversos autores que resaltan la importancia de potenciarlas de forma armoniosa debido al carácter social de los seres humanos, entendido como primer ente socializador a las familias, pasando posteriormente a otros contextos como las instituciones y las comunidades.

De modo que, como se mencionó anteriormente, la Primera Infancia es el periodo crucial en el desarrollo de un ser humano, para potenciar las relaciones interpersonales de la forma más armoniosa y saludable posible, esto comprendiendo que se parte de las relaciones que el niño o la niña establezca con sus familiares y posteriormente con los agentes educativos (docentes, asistentes, compañeros de clase y demás familias). Ahora bien, en el caso particular de la niñez participante, la mayoría son niños y niñas que están inmersos en un Centro Educativo desde edades muy tempranas por lo que las relaciones con personas externas a sus familias se empezaron a potenciar desde edades tempranas.

Desarrollo de las relaciones interpersonales: perspectiva de las figuras parentales.

Con el propósito de conocer cómo son las relaciones interpersonales de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con sus familias, es que se les interroga a las figuras parentales sobre cómo los niños y las niñas establecen dichas relaciones en el ambiente familiar. En la Tabla 12 se muestran las respuestas de las figuras parentales en las que se puede observar de manera general como las relaciones establecidas en el ambiente familiar con armoniosas y los niños y las niñas se muestran cómo personas sociables, así como también se puede observar que la relación establecida con las figuras parentales es de cariño y respeto en la mayoría de los casos.

Tabla 12

Respuestas de las figuras parentales: relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas.

Familia	Describa cómo es la relación de su hijo o su hija con su padre/madre o figura parental.	Describa cómo es la relación de su hijo o su hija con los demás miembros de la familia (abuelos, tíos, primos, hermanos).	Describa cómo es la relación de su hijo o su hija con otros niños y niñas.
Familia 1	Con los dos es muy apegado, es súper cariñoso y amoroso	Se lleva muy bien con todos, a todos les expresa amor y cariño igualmente hay días en que no quiere nada con nadie	Es tímido al principio le cuesta mucho interactuar aún, ya cuando agarra confianza juega mucho
Familia 2	Amorosa, amable	Igual que con los padres, extrovertida	Amable
Familia 3	Es una relación sumamente amorosa, de muchas muestras de cariño y afecto, y	Amorosa, demuestra mucho afecto a todos los miembros de su núcleo	Cariñosa, me parece que busca establecer su espacio y defiende sus cosas,

	tratando todos los días que siempre sea respetuosa	familiar, aunque rápidamente demuestra afecto a otras personas	también es muy fácil que comparta sus juguetes y demás
Familia 4	La relación con papá y mamá es buena, con los dos es manejable. Cuando esta mamá y papá la autoridad cae en mamá. La niña acude a realizar sus funciones "mamá me cuidas", "mamá me chineas".	Es buena, es la única niña en casa. Abuelito y tío toman autoridad y la niña respeta. En momentos de juego ella comparte al 100% en tiempos de alimentación ella comparte, en paseos y actividades exteriores ella se involucra con los demás de forma libre. No le gusta mucho cuando uno le da una orden	Al principio si no los conoce es poco sociable, pero si llega a compartir y entablar un juego. Si son primos o ya conocidos aun así no juega sola en el caso "mamá me acompaña a jugar con...."
Familia 5	Con su mamá es muy apegado, es a quien más busca para regularse, hablan de muchas cosas A papá le pide jugar y pintar, y lo busca cuando algo lo puede amanezar, [sic] cuando comparte solo con papá suele llorar menos, y sus emociones fuertes suelen quedar reservadas en el momento que vea a su mamá. A nivel general suele decir un NO rotundo cuando no quiere algo o se le pone un límite.	Con sus abuelas tiene una relación de cómplices, busca jugar con ellas y pasar el rato, además de pedirles las cosas que mamá o papá no le dan o le limitaron (como galletitas) No comparte con primos y tíos, quien más juega con él es la abuela materna.	La relación con otros niños y niñas ha sido difícil de observar ya que en casa no hay más peques y no podemos ver como interactúa en el kínder, pero siempre lo notamos que busca jugar con otros peques, le cuesta compartir juguetes y no le gusta que le cambien su estructura de juego.
Familia 6	Es muy buena, divertida amorosa y	Amorosa respetuosa y de cariño	Es muy sociable

	de respeto		
Familia 7	Muy buena. Es sumamente chineada pero un poco más malhumorada	Muy buena. Se porta muy bien	Regular casi no tiene niños con que interactuar, pero cuándo vamos al parque busca socializar con los demás muy tranquila
Familia 8	Buena	Buena	Buena
Familia 9	Excelente	Muy buena	Muy buena. Con excepciones de que cuando otro niño tiene algo más que todo de juguetes ella lo quiere pero nunca se aleja ni deja de jugar
Familia 10	Es buena compartimos nuestro día a día y jugamos	Igual de buena	Quizá al inicio se muestra reticente pero luego se hacen compas
Familia 11	Es muy buena nos ve como figuras de autoridad, busca consuelo cuando se siente triste en alguno de los dos, además demuestra su amor con diferentes gestos	Igualmente es muy amoroso e igual si está enojado lo demuestra sin problema	Es buena comparte con ellos interactúa, le gusta jugar
Familia 12	Es muy apegada a sus padres, demuestra que es muy feliz cuando está con nosotros	Se siente cómoda y feliz al compartir con ellos, está pendiente de ellos	Es solidaria, le gusta ayudarlos, jugar. En ocasiones le encanta compartir, pero en otras le gusta estar sola
Familia 13	Amorosa, de respeto, de muchos besos y abrazos	Amorosa de respeto, pero con poco contacto físico.	De compartir, jugar y algunas veces pelear por algún juguete

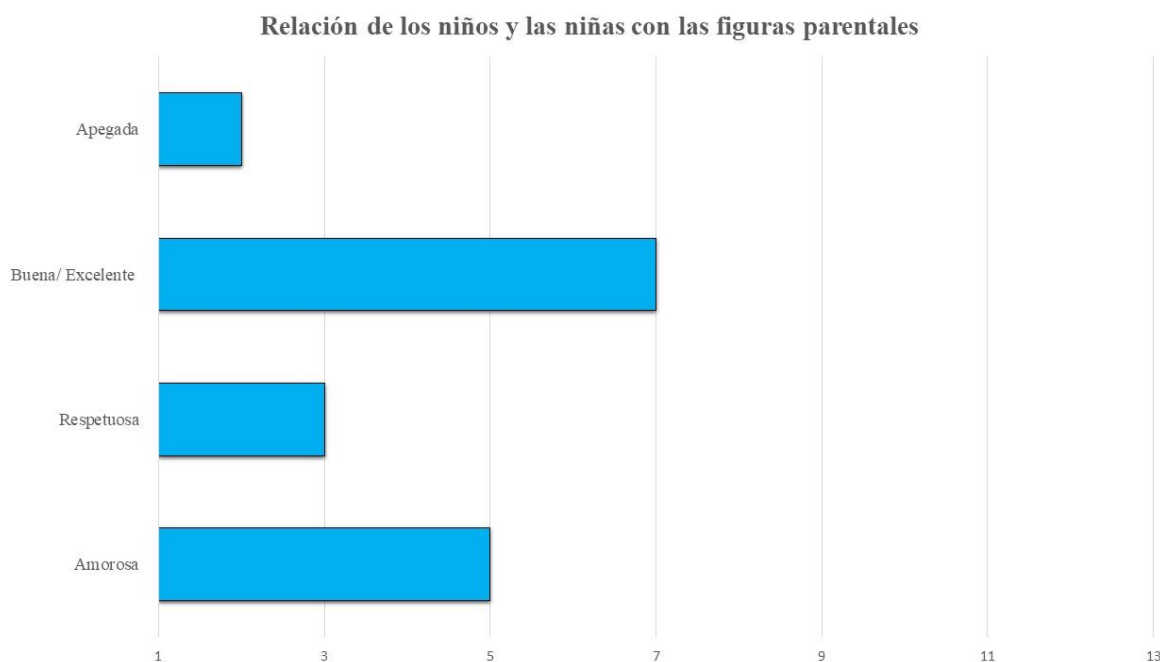
Elaboración propia a partir de las respuestas de las figuras parentales, 2022

En la Tabla 12 se rescatan de manera general cómo son las relaciones interpersonales de los niños y las niñas de Maternal 2, a continuación, se detallan esas relaciones en las figuras 18,

19 y 20 donde rescatan las características más señaladas por las figuras parentales en cada uno de los casos.

Figura 18

Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con sus figuras parentales



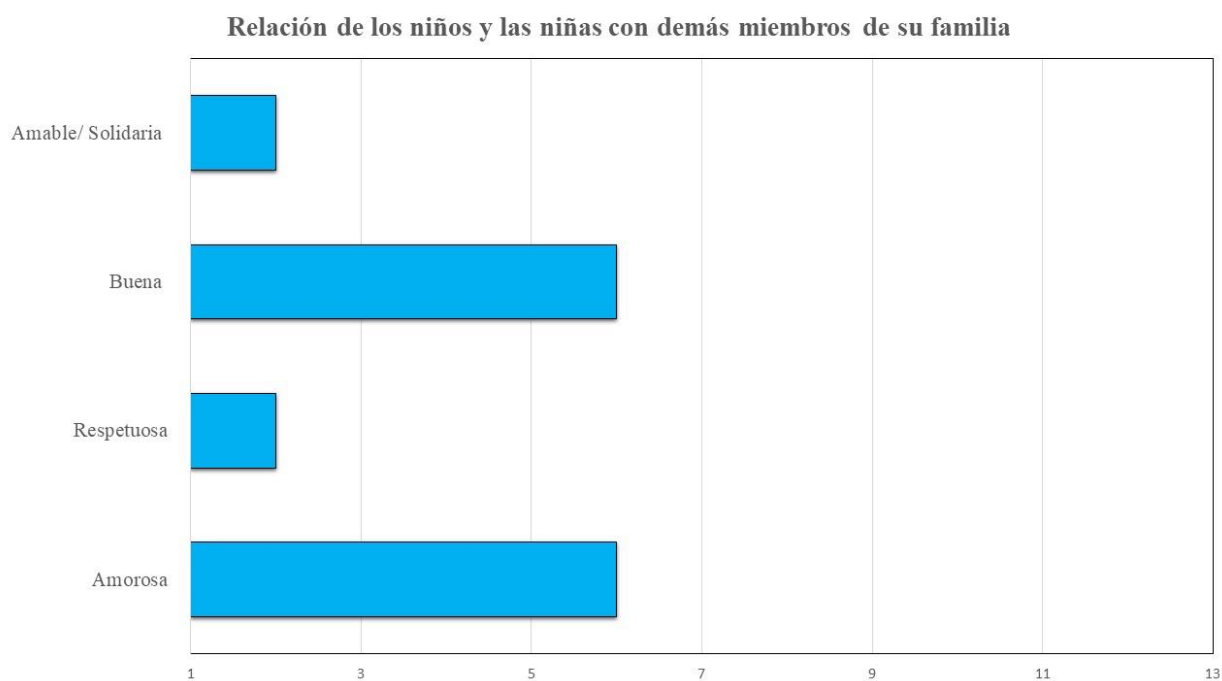
Nota. En la figura 18 se muestra, por medio de un gráfico, cómo es la relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con sus figuras parentales. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

En el gráfico de la figura 18 se presenta como son las relaciones interpersonales de la niñez con sus figuras parentales, donde sobresalen las características “buena” o “excelente” en la mayoría de las respuestas (siete figuras parentales lo mencionaron), seguidamente cinco de las figuras parentales reconocen que su relación es amorosa o cariñosa, además de resaltan características como el respeto y el apego como características principales de las relaciones de

los niños y las niñas con sus figuras parentales. A continuación, en la figura 19 se observa como estas características son similares en la descripción de las figuras parentales en relación con como son las relaciones interpersonales de los niños y las niñas con el resto de sus familiares como hermanos, primos, tíos o abuelos.

Figura 19

Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con demás miembros de su familia

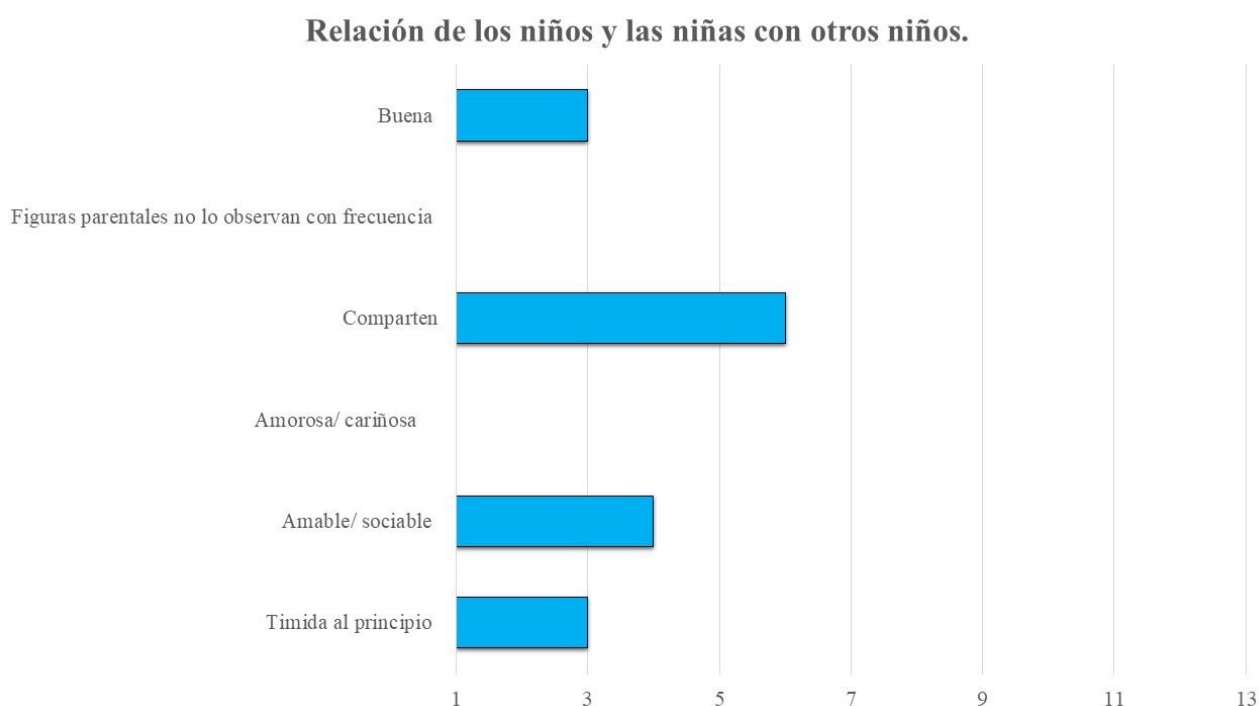


Nota. En la figura 19 se muestra, por medio de un gráfico, cómo es la relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con los demás miembros de su familia. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

En la figura 19, “amorosa” y “buena” figuran como las principales características de las relaciones entre los niños y las niñas con sus familiares seguidas de “respetuosa” y “amable o solidaria”, además de esto las familias comentan que los niños y las niñas respetan y comparten con sus familiares tan bien como lo hacen con sus figuras parentales. A continuación, en la figura 20, se observan las principales características de las relaciones entre los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 pero en esta ocasión con otros niños y niñas.

Figura 20

Relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con otros niños



Nota. En la figura 20 se muestra, por medio de un gráfico, cómo es la relación de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 con otros niños y niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

Las figuras parentales rescatan algunas características de la relación de los niños de Maternal 2 con otros niños y niñas, aunque no necesariamente sean niños de su misma edad, entre las características más destacadas se encuentran el que disfrutan de compartir con otros, además de que son sociables y amables con los demás niños y niñas. Tres de las figuras parentales rescatan que al inicio se muestran tímidos, pero posteriormente disfrutan de jugar y compartir con los demás niños y niñas, así mismo tres figuras parentales catalogan estas relaciones como “buenas” y se resalta el cariño como otra característica importante.

Así mismo una figura parental reconoce que le es difícil observar cómo son esas relaciones pues su hijo comparte, la mayor parte del tiempo con otros niños y niñas en la Institución por lo que no pueden observar o tener un criterio de estas relaciones, lo cuál es una situación que refleja la realidad de muchos niños y niñas que pasan la mayor parte de sus días dentro de la Institución y por ende es de vital importancia que las relaciones interpersonales establecidas con las personas que allí se comparte (docentes, asistentes y niños y niñas) sean lo más armoniosas y estrechas posibles, de modo que potencien el desarrollo integral de cada agente educativo.

De manera general, las figuras parentales coinciden en que las relaciones interpersonales que establecen los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, son relaciones saludables, pues las describen con los adjetivos buenas, amorosas, respetuosas y solidarias principalmente, lo que refleja que son unas relaciones armoniosas, tanto con las figuras parentales, como con los demás miembros de sus familias y otros niños y niñas.

Desarrollo de las relaciones interpersonales: perspectiva de las personas docentes y asistentes.

De la misma manera es que se interroga a las personas docentes y a las personas asistentes sobre sus conocimientos sobre las relaciones interpersonales establecidas entre los niños y las niñas de dos y tres años de edad, y específicamente en las relaciones interpersonales establecidas en la niñez del nivel de Maternal 2. No obstante, las docentes difieren en sus respuestas y en sus saberes en relación con las relaciones interpersonales, pues la D1 afirma no conocer las características del desarrollo social en las edades mencionadas, pero por su parte la D2 sí conoce algunas características y menciona que “son niños que empiezan a ser independientes. Y empiezan a hacerse de amigos de su misma edad” (comunicación personal, D2, 2022).

En concordancia con la D2, Figueroa (2008) señala que las relaciones establecidas en la primera infancia son cruciales pues se dan las primeras relaciones entre amigos que, además, tendrán una influencia en las emociones de cada uno de los niños y las niñas, de igual manera lo menciona Bembibre (2013) al rescatar que las relaciones interpersonales son interacciones entre dos o más personas que incluyen que cada persona influya en la otra, tanto en emociones como en pensamientos y aprendizajes.

Del mismo modo, las personas asistentes coinciden con la D2 y los autores mencionados anteriormente, pues ambas mencionan características como la independencia y las relaciones que empiezan a formarse entre los niños y las niñas de la misma edad. La A1 rescata también que “aunque empieza el deseo de relacionarse con otros niños, no les gusta compartir” (comunicación personal, A1, 2022); esta característica es crucial en el desarrollo social de la niñez, pues, si bien es cierto que se encuentran en una etapa de egocentrismo donde pretenden

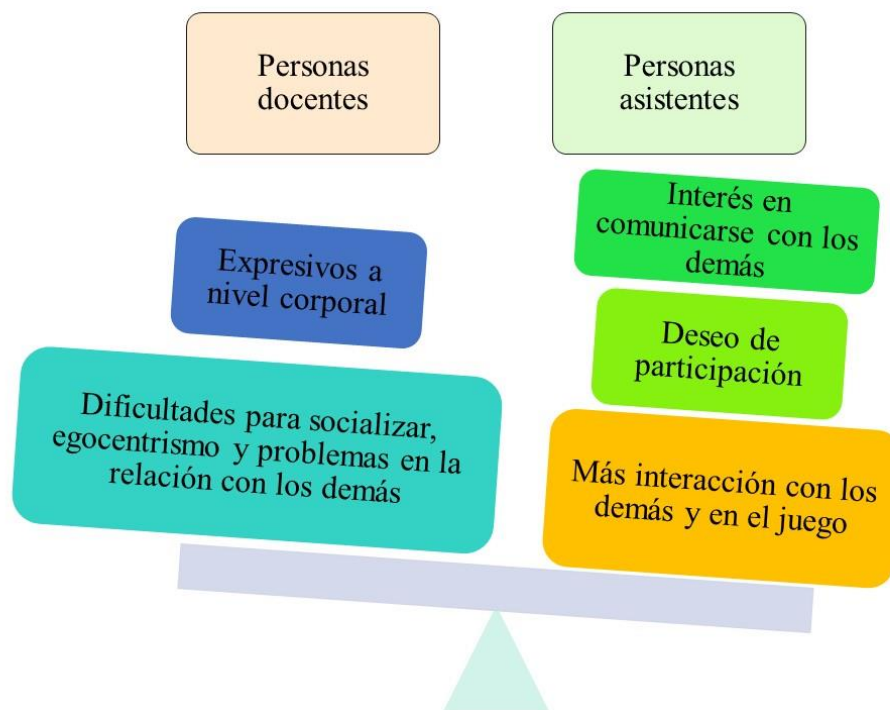
ser el centro de la atención, disfrutan de la compañía de los demás y en muchos casos saben que deben compartir. Por ejemplo, cuando los niños piden que otros compartan con ellos, pero ellos no comparten sus pertenencias o lo que estén usando en el momento, pues saben que es importante compartir pero no se sienten cómodos al hacerlo con los demás.

De lo anterior se desprende el conocimiento de las características del desarrollo social de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, para el cual las docentes señalan aspectos como las diferencias propias de cada niño y cada niña. En relación con esto, la D2 resalta que a “algunos les cuesta socializar, otros son un poco egoístas y generan problemas en la relación con sus compañeros” (comunicación personal, D2, 2022), por su parte la D1 menciona que son muy expresivos a nivel corporal. En ambas respuestas se observa que las docentes poseen perspectivas diversas de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, una razón posible de estas diferencias puede ser la forma en que se expresan los niños y las niñas en las diversas clases y con las personas docentes.

Por su parte, las personas asistentes coinciden en que se observa más interés en comunicarse con los compañeros y en establecer interacciones con los demás en los diversos juegos que realizan. Como se puede observar las personas asistentes poseen una perspectiva del grupo de Maternal 2 más relacionada entre sí que las docentes, esto puede deberse a que las personas asistentes conviven durante más horas a la semana con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, que las personas docentes encuestadas. En resumen, y de acuerdo con las respuestas de las personas docentes y las personas asistentes que comparten con el nivel de Maternal 2, las características de los niños y las niñas se pueden sintetizar en la figura 21.

Figura 21

Características de las relaciones interpersonales del nivel de Maternal 2



Nota. En la figura 21 se observan algunas de las características de las relaciones interpersonales desde la perspectiva de las personas docentes y asistentes. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

En la figura 21 se puede observar como las personas asistentes difieren de las docentes en relación con las características planeadas, las personas asistentes afirman que hay mayor interés de los niños y las niñas en comunicarse y compartir con sus compañeros, así como de interactuar en los diversos juegos que realizan. Las personas docentes, por su parte no visualizan estas características, por el contrario, la D2 menciona como una característica que “generan problemas

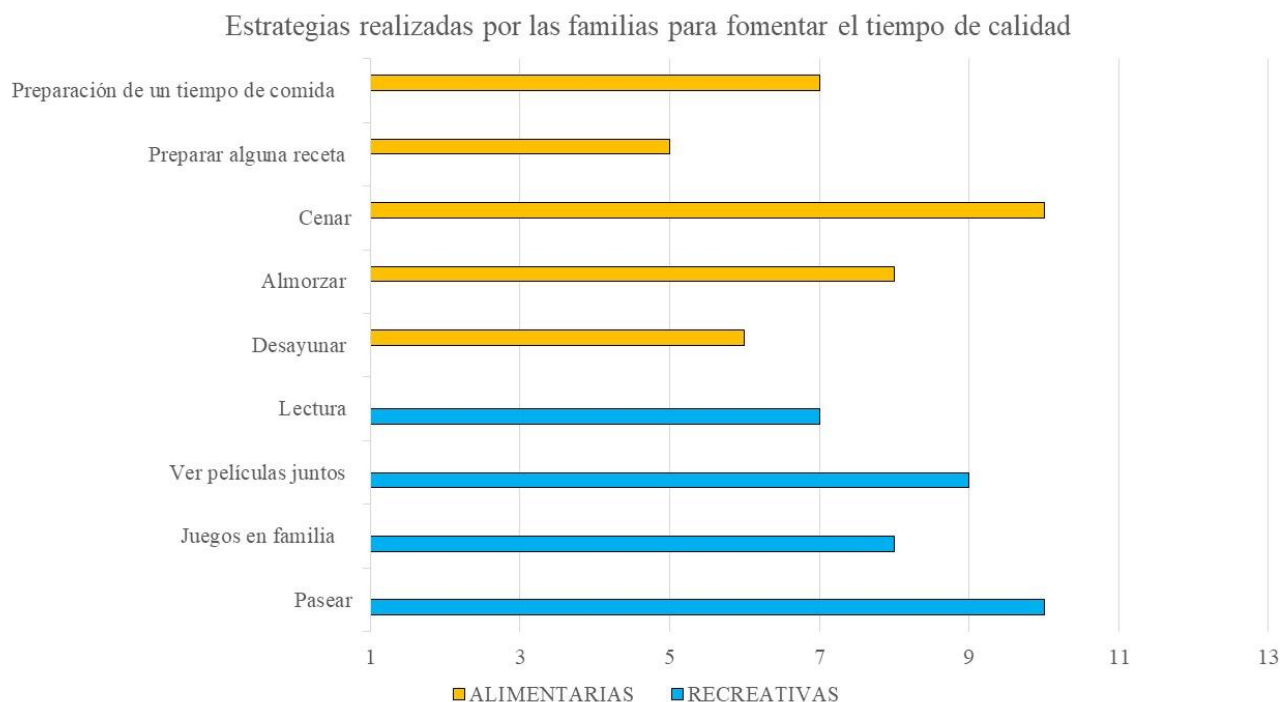
en la relación con los demás”. Estas diferencias de perspectiva pueden deberse, como se mencionó anteriormente, al tiempo que comparten las personas asistentes con los niños en comparación con el tiempo que comparten las personas docentes encuestas; además de las actividades que se realizan con los niños y las niñas en las diversas clases y cómo influyen, dichas actividades pedagógicas, en la forma en que los niños y las niñas interactúen con sus pares. De este modo es crucial conocer las diversas estrategias que se realizan en las clases para identificar la posición de cada persona docente y asistente.

Rol de las figuras parentales

Como se ha mencionado en repetidas ocasiones, las figuras parentales cumplen un rol fundamental en el bienestar de la niñez, de modo que las acciones que éstas realicen o no realicen van a ser cruciales para la formación del desarrollo socioemocional de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, por tanto, se indagó con las familias sobre las actividades que realizan en casa con el propósito de conocer algunas estrategias que realizan para pasar tiempo de calidad con los niños y las niñas. Las respuestas de las familias se presentan en la figura 22.

Figura 22

Estrategias que realizan las figuras parentales para fomentar el tiempo de calidad



Nota. En la figura 22 se muestran algunas de las estrategias realizadas por las figuras parentales para formentar el tiempo de calidad con los niños y las niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las familias (2022).

En la figura 22 se observa que las figuras parentales comparten con la niñez diversas actividades tanto recreativas como alimentarias, en las que resaltan actividades recreativas como pasear y ver películas juntos. Así mismo, en las actividades de tipo alimentarias resalta el cenar en familia, algunas familias comentan, además, que es en los fines de semana cuando pueden realizar las actividades juntos, pues durante la semana los niños y las niñas permanecen en la Institución y las figuras parentales en sus respectivos trabajos.

Sin embargo, las trece familias coinciden en que pasan tiempo de calidad con sus hijos e hijas, en algunas ocasiones el tiempo que disponen para compartir con sus hijos es escaso, no obstante, las familias consideran que ese tiempo es aprovechado para fortalecer no solo el vínculo entre los miembros de la familia, sino también para potenciar aprendizajes y valores (Comunicación personal, encuestas a las familias, 2022). Las respuestas de las familias se muestran en la figura 23, en la que se pueden ver las razones por las que las figuras parentales consideran que, si pasan tiempo de calidad con sus hijos e hijas, tiempo que los niños y las niñas atesoran y desean compartir esas experiencias en la Institución con sus compañeros y docentes.

Figura 23

Razones por las que las figuras parentales consideran que sí pasan tiempo de calidad con sus hijos e hijas



Nota. En la figura 23 se presentan las respuestas de las familias donde brindan sus razones para justificar que sí pasan tiempo de calidad con sus hijos e hijas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las figuras parentales (2022).

Rol de las personas docentes y las personas asistentes.

Tal y como se ha venido mencionando, el rol de las personas adultas dentro de la Institución, en este caso de las personas docentes y las personas asistentes, es crucial para el adecuado enriquecimiento del desarrollo socioemocional de los niños y las niñas. Las acciones que se realicen dentro del aula van a ser determinantes para el aprendizaje de la niñez, desde la forma más saludable de la expresión de sus emociones hasta la manera en qué se presenten las relaciones interpersonales entre pares.

Ahora bien, muchas de estas acciones son planificadas por personas adultas, como los docentes, con intenciones claras para potenciar el desarrollo socioemocional de la niñez, pero otras acciones se dan de acuerdo con las diversas situaciones que se presentan en el día a día, y la acción de las personas adultas hace la diferencia en que la situación se convierta en un aprendizaje significativo o en una situación desventajosa para el niño o niña. Por ejemplo, cuando un niño llora porque quiere un juguete, el adulto no tiene en su planificación qué hacer en ese momento específico, pero desde su posición de adulto consciente y preparado (según las características que debe poseer la persona docente), éste debe poder reaccionar de forma adecuada ante la situación para ayudar al niño a encontrar una solución oportuna para su reto, esto es a lo que muchos autores llaman "el currículo oculto", eso que las personas docentes no planifican pero se realiza de forma natural de acuerdo con las diversas situaciones espontáneas que se presentan en el cada día.

Si bien es cierto, las personas asistentes no planifican las estrategias que se realizan en las clases, también poseen un currículo oculto, pues en las diversas situaciones que se presentan en el día a día con los niños y las niñas deben reaccionar de igual manera de forma oportuna para fortalecer los aprendizajes significativos para la niñez. De modo que, para analizar el rol de las

personas adultas en la Institución, desde esta vertiente, es que se separa en la planificación de las personas docentes y el accionar de las personas adultas en las diversas circunstancias que no se pueden prever o planificar con anterioridad en relación con la expresión de las emociones y cómo se establecen las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas del nivel de Maternal 2.

Planificación pedagógica

El MEP señala como una de las características que debe poseer la persona docente la planificación de las acciones pedagógicas, y resalta que esta planificación debe ser “con claridad en sus intenciones educativas, sus acciones al diseñar estrategias metodológicas y accesibles para todos” (2014, p. 26), así mismo rescata, más adelante, que la persona docente debe tener en cuenta aspectos como los intereses y las necesidades de los niños y las niñas, los conocimientos previos de los niños y niñas, la correlación de los conocimientos previos con los contenidos curriculares y el tiempo para desarrollar la planificación (MEP, 2014).

En la Institución, las personas docentes poseen dentro de sus responsabilidades la de la planificación de las temáticas y contenidos que se abordarán de manera mensual, dichos planeamientos se realizan bajo un mismo formato donde se estipulan las estrategias por las diversas áreas del desarrollo (cognitiva, lingüística, socioemocional y motriz), en cuanto a las clases de especiales (Inglés y Educación Física) la planificación se realiza de acuerdo con los objetivos que desean alcanzar.

Al respecto, las personas docentes deben planificar experiencias de aprendizaje acorde a las características de la niñez (edad, nivel, necesidades, etc.) que respondan a los diversos estilos aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) y que potencien todas las áreas del desarrollo, de

manera que se potencie el desarrollo integral de la niñez. Las personas docentes encuestadas afirman que dentro de sus planeamientos se incluyen estrategias para el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, y resaltan como algunas de las estrategias que utilizan preguntarle a los niños cómo se sienten para tratar de aliviarlo, realizar trabajos en parejas (comunicación personal, D1, 2022), además de cuentos sobre las emociones, juegos para las relaciones interpersonales y ayudarles a solucionar conflictos (comunicación personal, D2, 2022).

Accionar de las personas docentes y asistentes.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, el currículo oculto es aquel que se pone en práctica ante las situaciones vividas desde la espontaneidad de la niñez y la rápida respuesta de la persona adulta frente las diversas situaciones que se presentan en cada momento, aun cuando estas no fueron planificadas con anterioridad. De este modo, es que se cuestionó a las personas docentes y a las personas asistentes sobre su accionar en algunas situaciones cotidianas que se pueden presentar con la niñez, para identificar su accionar ante las mismas. Las respuestas de las personas docentes y las personas asistentes se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 13

Respuestas de las personas docentes y personas asistentes.

Pregunta	Docente 1	Docente 2	Asistente 1	Asistente 2
Cuando un niño o niña se muestra enojado (a), ¿Usted qué hace?	Trato de hablar con el [sic] para que se desahogue y exprese lo que siente	El niño tiene derecho a enojarse lo que no tiene derecho es que ese sentimiento atente contra su	Le digo que entiendo que este enojado y le muestro como tranquilizarse	Pregunto el por qué está enojado, y válido su sentimiento, le doy su tiempo y tratamos de

		integridad o la del resto del grupo. Así que si está enojado se le pregunta por qué está enojado se le valida la emoción y se le ayuda a sentirme mejor		buscar algo que lo tranquilice.
Cuando un niño o niña se muestra triste ¿Usted qué hace?	Hablar con él y preguntar porque se siente triste y darle cariño y se sienta acompañado	Preguntar por qué esta triste. Se le puede abrazar y ayudarlo a sentirse mejor entendiéndolo y que el sienta apoyó en la persona adulta a cargo	Si me permite lo abrazo, lo escucho.	Pregunto por qué está triste, válido su sentimiento, le pregunto si quiere un abrazo, y trato de ponerlo feliz.
Cuando un niño o niña se muestra alegre, ¿Usted qué hace?	Trato de vivir la alegría con él y sentirnos felices	Igual uno se puede alegrar con ellos	Me alegro con él y le pregunto que me diga si quiere que lo hace feliz.	Lo dejo ser, que lo demuestre y que contagie a todos con esa alegría, de igual manera pregunto por qué está tan feliz me gusta que me cuenten que les pasó.
¿Qué hace cuando un niño o niña desea expresarle alguna situación que para él o ella es	Ponerme a su altura y escucharlo detenidamente	Prestarle atención necesaria y validar esa situación. Si hay que tomar decisiones para	Lo escucho	Le presto atención, interactúo con él, hablamos, trato de entenderle.

importante?		ayudarlo hacerlo de manera correcta		
¿Qué estrategias promueve para que los estudiantes compartan durante los juegos de manera armoniosa?	Implantar la idea que es para disfrutar y divertirse, no hay competencias ni rivalidades	Intervenir si hay algún tipo de conflicto por eso hay que estar pendiente del tiempo se juego para poder intervenir de manera rápida y eficaz. Siempre decirles a los niños que hay que compartir y hacerles ver la importancia de jugar felices y compartiendo.	Juego con ellos y les muestro que es más divertido compartir con otros compañeritos mientras se juega.	El juego en parejas se torna un poco más armonioso, comparten y se entienden más que en grupos de más chicos.

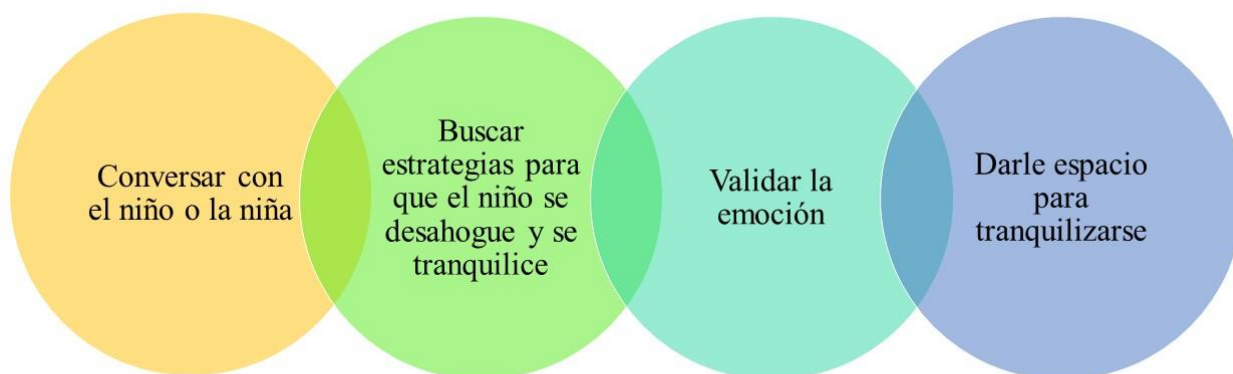
Elaboración propia a partir de las encuestas a las personas docentes y asistentes, 2022.

Ahora bien, las personas docentes y las personas asistentes oseen puntos de vista variados en relación con lo que deben hacer al momento de presentarse determinadas situaciones, esto puede deberse a varios factores como la relación que hayan establecido con la niñez, a su formación académica o personal. En las siguientes figuras se pretende analizar de forma individual cada pregunta realizada a las personas docentes y a las personas asistentes para poder visualizar de forma más oportuna sus semejanzas o diferencias.

Figura 24

Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra enojado (a), ¿Usted qué hace?

Pregunta: Cuando un niño o niña se muestra enojado (a) ¿Usted qué hace?



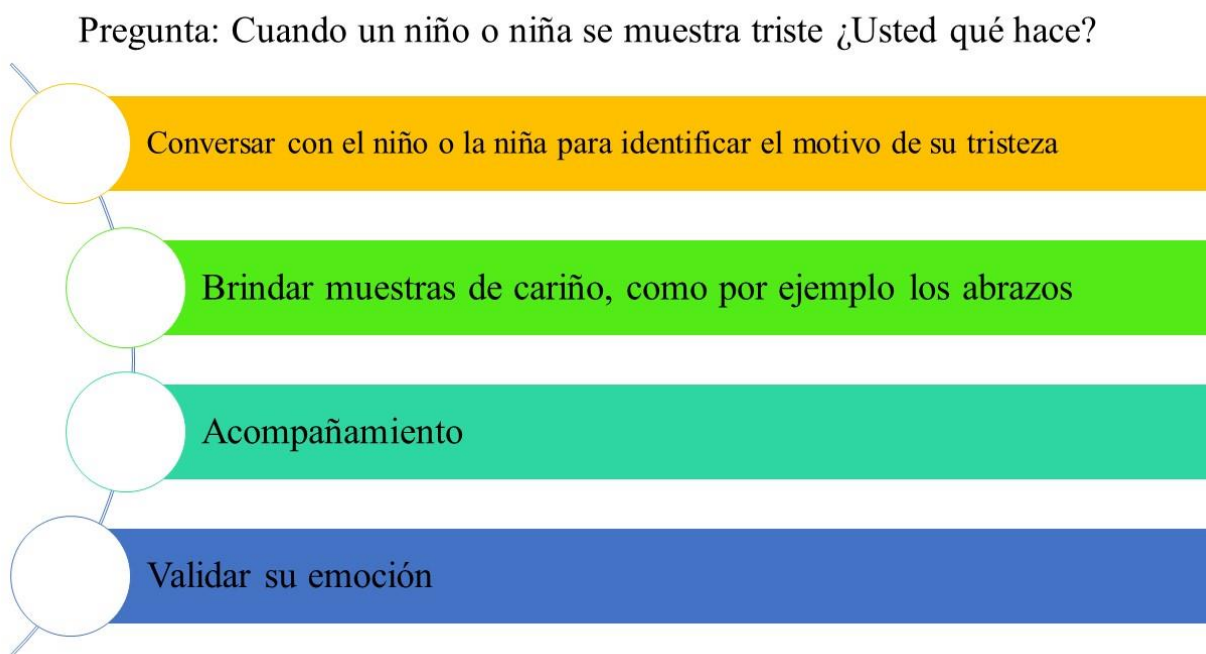
Nota. En la figura 24 se reflejan las respuestas de las personas docentes y asistentes a la interrogante: cuando un niño o niña se muestra enojado (a), ¿Usted qué hace?. Fuente: elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

En la figura 24 se pueden observar las respuestas que las personas docentes y las personas asistentes expresan para la pregunta “Cuando un niño o niña se muestra enojado (a) ¿Usted qué hace?”; en las mismas se observa cómo son respuestas muy similares que permiten una interacción entre el niño y el adulto de forma saludable y armoniosa donde se respeta y valida la emoción del enojo, sin embargo, se busca la manera de que el niño o la niña se sienta acompañado desde sus necesidades. La D2 menciona en su respuesta, además, que los niños tienen derecho a estar enojados y resalta que esto es válido sin herirse o herir a los demás (ver

Tabla 13), y en este aspecto donde se puede retomar la importancia de la competencia emocional, específicamente la empatía, donde las personas pueden comprender las emociones de los demás y elegir la forma en que desean ayudarles, ya sea permitiendo el espacio libre para que, quien sienta la emoción del enojo, puede estar en un espacio alejado donde le permita tranquilizarse y reflexionar sobre su emoción y su accionar.

Figura 25

Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra triste, ¿Usted qué hace?



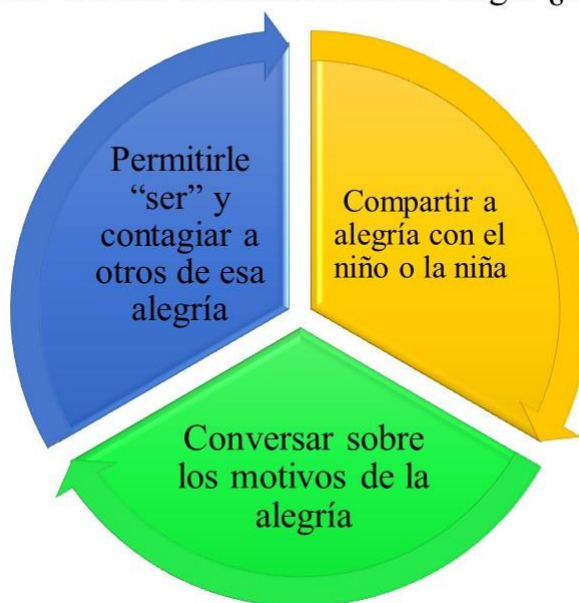
Nota. En la figura 25 se reflejan las respuestas de las personas docentes y asistentes a la interrogante: cuando un niño o niña se muestra triste, ¿Usted qué hace?. Fuente: elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

En la figura 25 se encuentran las respuestas a la pregunta “Cuando un niño o niña se muestra triste ¿Usted qué hace?”, en las que se pueden observar que las personas docentes y las personas asistentes consideran de vital importancia conversar con los niños y las niñas para identificar el motivo de su tristeza, para poder tener un punto de partida y poder brindarle al niño o a la niña la ayuda necesaria como por ejemplo, el brindar abrazos o un acompañamiento de la forma en que así el niño o la niña lo requiera, esto sin dejar de lado la importancia de la validación de la emoción.

Figura 26

Respuestas a la pregunta: cuando un niño o niña se muestra alegre, ¿Usted qué hace?

Pregunta: Cuando un niño o niña se muestra alegre ¿Usted qué hace?



Nota. En la figura 26 se reflejan las respuestas de las personas docentes y asistentes a la interrogante: cuando un niño o niña se muestra alegre, ¿Usted qué hace?. Fuente: elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

De igual forma se puede observar en la figura 26, que las respuestas de las personas docentes y las personas asistentes ante la pregunta “Cuando un niño o niña se muestra alegre ¿Usted qué hace?”, coinciden en que el niño o la niña debe sentirse validado y comprendido con respecto a la emoción que está experimentando y expresando. En este caso las personas docentes y las asistentes concuerdan que es vital poder compartir la alegría de los niños y en caso de que sea posible que ellos puedan contagiar a sus compañeros de clase con su alegría. Este aspecto, sin duda, refleja un clima saludable, en el que el ambiente relacional permite la interacción entre los agentes educativos.

Así pues, las personas docentes y asistentes coinciden en que, indiferentemente de la emoción que el niño o la niña este experimentando y expresando hay algunas estrategias que son importantes de realizar como el acompañamiento, el validar las emociones y conversar para identificar el motivo de la emoción; acciones que reflejan el valor que las personas asistentes y docentes le brindan a las emociones expresadas por la niñez, así como se refleja en las respuestas a la pregunta ¿Qué hace cuando un niño o niña desea expresarle alguna situación que para él o ella es importante?, donde se observa que las docentes y las asistentes priorizan el escuchar al niño o a la niña, y brindarle la atención oportuna para hablar de la situación o poder ayudarlo en caso de ser necesario. Las respuestas de las personas docentes y las personas asistentes se sistematizan en la figura 27.

Figura 27

Respuestas a la preguntas: ¿Qué hace cuando un niño o niña desea expresarle alguna situación que para él o ella es importante?

Pregunta: ¿Qué hace cuando un niño o niña desea expresarle alguna situación que para él o ella es importante?

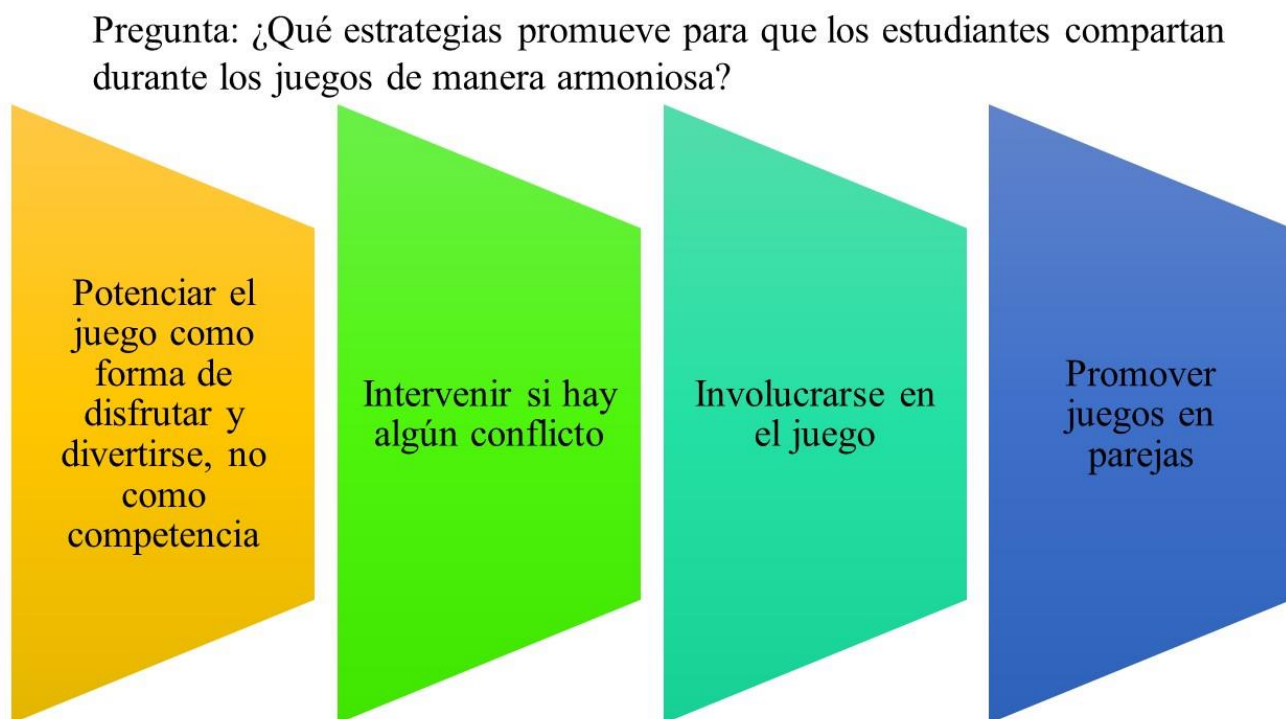


Nota. En la figura 27 se reflejan las respuestas de las personas docentes y asistentes a la interrogante: ¿qué hace cuando un niño o niña desea expresarle alguna situación que para él o ella es importante?. Fuente: elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

De igual forma se puede observar, en las respuestas de las personas docentes y asistentes, que no solo la expresión de sus emociones es importante o validada, sino también la forma de interacción que tengan los niños y las niñas con sus pares, por ende promueven diversas estrategias que enriquecen estas relaciones interpersonales entre pares de forma que le permitan a la niñez establecer vínculos oportunos tanto con las personas docentes y asistentes como con sus compañeros de clase, algunas de estas estrategias se detallan en la figura 28.

Figura 28

Respuestas a la preguntas: ¿Qué estrategias promueve para que los estudiantes compartan durante los juegos de manera armoniosa?



Nota. En la figura 28 se reflejan las respuestas de las personas docentes y asistentes a la interrogante: *¿Qué estrategias promueve para que los estudiantes compartan durante los juegos de manera armoniosa?* Fuente: elaboración propia basada en las encuestas a las personas docentes y asistentes (2022).

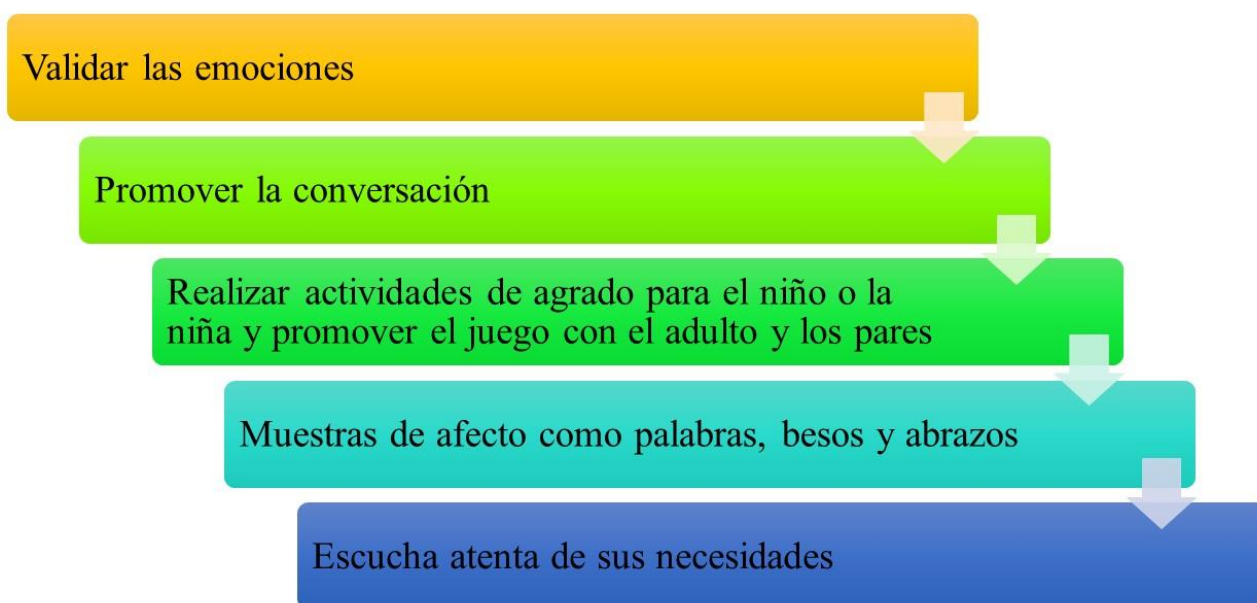
¿Cómo se refleja el rol de las personas adultas en el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales de la niñez de Maternal 2?

En respuesta al segundo objetivo de la investigación que pretendía *identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas*, se obtienen diversas estrategias utilizadas por los adultos en sus diferentes contextos, es decir, cada persona adulta desde su realidad de figura parental, directora, personas docente o persona asistente compartió sus experiencias, realidades y estrategias más utilizadas con la niñez del nivel de Maternal 2. De modo que se puede sintetizar que las personas adultas que interactúan con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 cumplen un rol crucial en el que validan las emociones de la niñez, y buscan estrategias saludables para guiarles en la expresión de estas emociones, como lo son la conversación, el realizar actividades de agrado para el niño o la niña donde se potencia el juego, brindar muestras de afecto como palabras, abrazos y besos, además de buscar que las relaciones interpersonales el niño con sus figuras parentales, familiares y compañeros de clase sean lo más armoniosas y oportunas posibles desde diversas estrategias donde predomina el juego. Algunas de las respuestas mayormente brindadas por las personas adultas en relación con las estrategias utilizadas se muestran en la figura 29, donde se puede observar que predominan estrategias en las que prevalece el interés superior del niño y la niña.

Figura 29

Estrategias más utilizadas por las personas adultas para estimular la expresión de la emotividad y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas

Estrategias más utilizadas por las personas adultas para estimular la expresión de la emotividad y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas



Nota. En la figura 29 se observan las estrategias más utilizadas por las personas adultas para estimular la expresión de la emotividad y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas. Fuente: Elaboración propia basada en las encuestas a las personas adultas (2022).

Favoreciendo la conciencia emocional de la niñez a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares: una propuesta didáctica para niños y niñas de dos a tres años.

El tercer objetivo de la investigación pretendía *implementar una propuesta didáctica que favorezca, en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras*. Dicha propuesta basada en los hallazgos del objetivo uno y el objetivo dos, propuso una serie de estrategias lúdicas enfocadas en el favorecimiento de la conciencia emocional (ver anexo [PLAN INICIAL Propuesta pedagogica.docx y Propuesta didáctica para favorecer la conciencia emocional Andrea Navarro.pdf](#)), como primer competencia descrita por el autor Rafael Bisquerra (2016), en cuya descripción se contemplan, además, las microcompetencias, que son los aspectos más específicos de las competencias emocionales que según el autor, son la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, la empatía, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, detectar creencias, atención plena y la conciencia ética y moral.

De las anteriores microcompetencias, el detectar creencias y la conciencia ética y moral fueron las menos acogidas por el grupo de niños y niñas del nivel de Maternal 2, debido a su edad y sus características se refleja que la adquisición de las competencias emocionales es un proceso gradual que conlleva una educación para toda la vida.

Si bien es cierto, se involucraron en algunas de las estrategias realizadas, no en todas se observó que el grupo de niños y niñas de Maternal 2, las adquiriera con el mismo valor, como por ejemplo, en la estrategia denominada “Ruleta de resolución de conflictos” (ver anexo [5. Ruleta resolución de conflictos](#)) en la cual se pretendía conocer lo que los niños y las niñas consideran que debían hacer en diversos momentos que se presentan en diario vivir, por ejemplo, situaciones como discutir con un compañero con un juguete, o querer ser el primero de la hilera, y a partir de estas experiencias construir la noción de cuál sería la mejor solución, de acuerdo con

la Ruleta de resolución de conflictos, de modo que se fortalece la conciencia ética y moral sobre la veracidad de esas acciones en relación con su persona y los compañeros de clase.

La educación emocional es una educación para la vida, que se encuentra en constante cambio y evolución, razón por la que es fundamental dar inicio desde la Primera Infancia para fortalecer las competencias emocionales necesarias para que la persona se desenvuelva de manera armoniosa consigo misma y con quienes le rodean. Para ello, es importante conocer que la Educación Emocional “es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, siendo un elemento esencial, del desarrollo integral de la persona, con objetivo de capacitarla para la vida. Teniendo como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, citado por Foti, 2016, p. 13).

Las competencias emocionales que se pretenden fortalecer son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000 y 2009, citado por Bisquerra, 2016, p. 57), así mismo, las competencias emocionales poseen un rol crucial en las relaciones interpersonales, sociales y familiares.

Las competencias emocionales se van adquiriendo de manera progresiva y en medida que la persona se vaya exponiendo a diversas situaciones, reflexiones y análisis donde debe enfrentarse a las diversas situaciones de la vida cotidiana; los niños y las niñas requieren de un adulto que les guíe en este proceso de adquirir los conocimientos, las habilidades, capacidades y actitudes que implican las competencias emocionales, por tanto, todo el acompañamiento que los adultos puedan brindar es fundamental para enriquecer el desarrollo socioemocional del niño o la niña. En este sentido, es importante comprender que las competencias emocionales se van reforzando una a la otra de manera interrelacionada, sin embargo, para efectos de una mejor

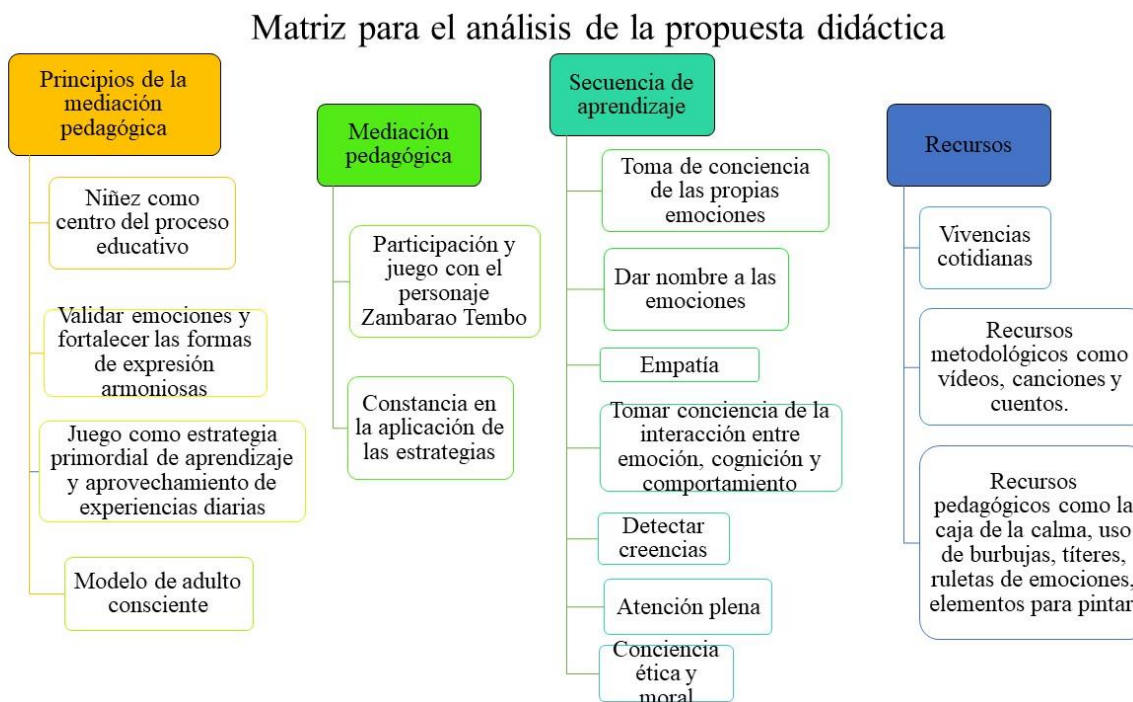
comprensión están segmentadas en cinco grandes bloques, según el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Los cinco grandes bloques son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar, como se explicó en el capítulo 2.

Para efectos de esta investigación, como se mencionó anteriormente, se seleccionó la primera de las competencias del modelo pentagonal de competencias emocionales del GROP (ver capítulo 2), esto debido, principalmente, a las características cronológicas de los participantes principales, es decir, de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2. Dicha competencia responde a la secuencia de aprendizaje de la investigación, la cual es acompañada por una serie principios que guiaron la mediación pedagógica con el uso apropiado de diversos recursos.

En la figura 30, se detalla la matriz utilizada para el análisis de la propuesta didáctica que responde a la implementación de la propuesta, en la misma se encuentran los principios de la mediación pedagógica, la mediación pedagógica, la secuencia de aprendizaje y los recursos para la mediación pedagógica. En la matriz para el análisis de la propuesta didáctica se explica la metodología utilizada que pretendía, de una forma integral, estimular el desarrollo de las competencias emocionales.

Figura 30

Matriz utilizada para el análisis de la propuesta didáctica



Nota. La figura 30 presenta, en la matriz utilizada para el análisis de la propuesta didáctica, los principios de la mediación pedagógica, la mediación pedagógica, la secuencia de aprendizaje y los recursos utilizados en la investigación. Fuente: Elaboración propia (2023).

La matriz para el análisis de la propuesta didáctica permite visualizar, de una forma general, el trabajo realizado con el grupo del nivel de Maternal 2 (ver anexo [Matriz para el análisis de la propuesta didáctica](#)), en el que se proponen diversas estrategias lúdicas basadas en los principios pedagógicos y en concordancia con la secuencia de aprendizaje que brinda las pautas para la realización de cada una de las experiencias de mediación aunque no precisamente en el orden en que aparecen, debido a que la Educación Emocional es de vivencias cotidianas y de acuerdo con las estrategias propuestas en ocasiones no corresponde al orden establecido en la teoría, si no, al orden que el docente considere oportuno para sus estudiantes, sí como lo señala

Bisquerra (2016, p. 57) cuando menciona que “los educadores pueden elegir el modelo que más les convenza o una mezcla de ellos”.

A continuación, se detalla cada uno de los principios pedagógicos propuestos, y se establece la relación con la mediación pedagógica, la secuencia de aprendizaje y los recursos utilizados, así como también se visualiza a la niñez participante a partir de los hallazgos de la investigación.

Niñez como centro del proceso educativo

Los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, son personas con características propias que se encuentran en una etapa de su desarrollo integral que requiere del apoyo de las personas adultas para crear espacios de aprendizaje oportunos donde puedan construir sus aprendizajes desde la experimentación de diferentes vivencias en las que se fortalezcan todas sus habilidades, destrezas y competencias.

Estos espacios de aprendizaje deben estar preparados desde la conciencia de la persona adulta a partir de sus conocimientos en las diversas áreas del desarrollo y de acuerdo con las habilidades o competencias que se pretenden fortalecer con la niñez, así mismo, estos espacios de aprendizaje deben ser guiados por las necesidades y los intereses de la niñez misma. De modo, que la persona adulta debe responder dichas demandas, considerando que los niños y las niñas son los principales agentes educativos del proceso, por ende, el ritmo de aprendizaje es marcado por sus intereses y necesidades.

En este sentido y en respuesta a las necesidades y los intereses del grupo de Maternal 2, en relación con su juego simbólico por medio de juegos de roles constantes, es que se retoma el uso de un personaje simbólico representado por un títere de elefante llamado Zambarao Tembo,

que posee las características que la docente le ha brindado para enriquecer el proceso de construcción de aprendizajes de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 que como ya se explicó anteriormente (ver página 102: Consideraciones previas al desarrollo de la propuesta: Representación Simbólica). Es de este modo que se rescata lo mencionado por Ruiz de Velasco y Abad (2019) cuando indican la forma en que la niñez adquiere el concepto del símbolo, desde un inicio donde la ayuda de la persona adulta para describir los objetos o situaciones es crucial para adquirir la experiencia para futuras exposiciones ante situaciones similares. Es decir, por medio del juego es que la niñez construye aprendizajes que posteriormente puede trasladar a la vida real en la que sabrá cómo interrelacionar las emociones, los pensamientos y los comportamientos.

Desde este aspecto es que el juego es el principal aliado en la mediación pedagógica de la investigación, debido a que todas las estrategias propuestas están basadas en el juego lúdico que se acompaña desde la creación del personaje ficticio, Zambarao Tembo, que invita a los niños y a las niñas a participar en juegos, conversaciones y reflexiones relacionadas con su desarrollo socioemocional, partiendo desde la emoción de la sorpresa para la motivación de los niños y las niñas a participar de las estrategias.

En el primer encuentro con Zambarao Tembo (ver anexo [1. Conoces a Tembo](#)) se puede observar cómo se motiva a la niñez para conocer al personaje desde el primer momento con el propósito de generar una emoción de alegría y sorpresa, la que se mantiene cuando el personaje saluda a cada uno de los niños y las niñas y permitiendo que cada uno decida la forma en que quería ser saludado. Cada uno de los niños y las niñas poseen la capacidad de tomar decisiones, dichas decisiones que aumentan su confianza y autonomía, al poder escoger la forma en que desean ser saludados o si no desean que los saluden se fomenta esta confianza y autonomía

personal. Para este primer encuentro se pretendía potenciar las microcompetencias de la atención plena, la conciencia de las propias emociones y la conciencia ética y moral.

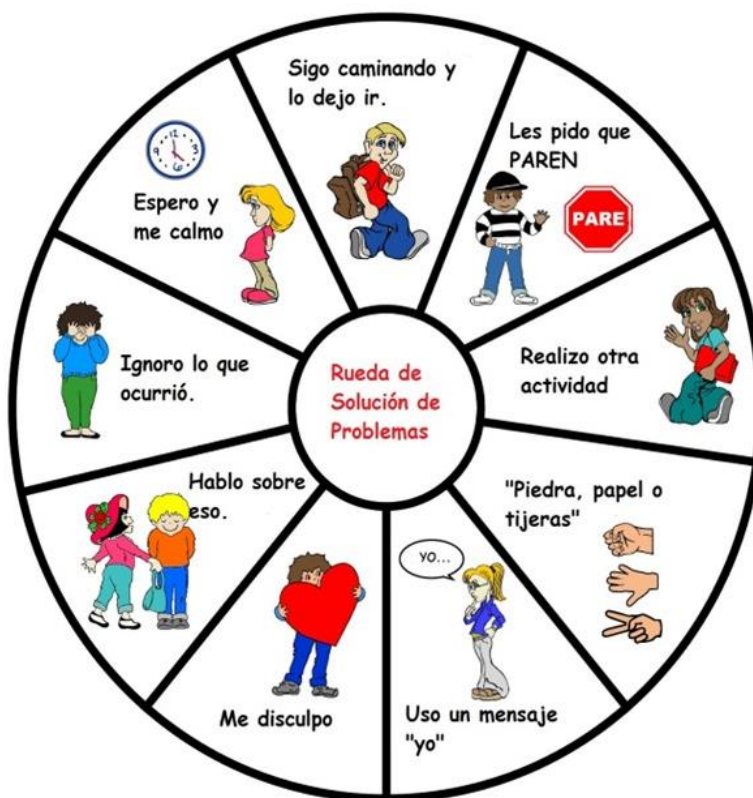
En todas las estrategias se tomó en consideración las decisiones de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, por ejemplo, en las estrategias que podían escoger si participar todos al mismo tiempo o si realizarlo en pequeños grupos para una mejor funcionalidad, si bien es cierto en ocasiones la opción más oportuna respondía al trabajo en grupos pequeños, se respetó el deseo de los niños de hacer algunas de las estrategias todos juntos para motivar su participación y socialización aunque en algunas situaciones no resultara tan provechoso como se esperaba, por ende se realizó en algunas ocasiones de manera subgrupal y en otras con el grupo completo lo que permitió que todos se sintiera parte de las dinámicas y disfrutaran de la misma forma (ver anexos [2. Todos tenemos una familia](#) y [3. Caja de la calma](#)).

Las diversas estrategias permitieron que los niños, además de tomar sus propias decisiones, también pudieran analizar algunas de las situaciones vividas en la realidad del aula y poder considerar mejores opciones de resolución de conflictos desde sus propias creencias. Esto se desarrolla con el apoyo de una ruleta que les propuso varias opciones armoniosas para el desarrollo de prácticas socioemocionales saludables para la convivencia. Un ejemplo de la utilización de este recurso es el caso del niño 5, que comenta que cuando se enoja tira las cosas, y después de conversar con Tembo (el personaje afectivo) y de observar las posibles soluciones que se muestran en la figura de la Ruleta de resolución de conflictos (ver figura 31), él decide que antes de tirar los tucos, puede conversar con sus compañeros (ver anexo [5. Ruleta resolución de conflictos](#) en el minuto 1:33 del vídeo).

Figura 31

Ruleta de resolución de conflictos utilizada con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2

¿Qué puedo hacer?



Nota. La figura 31 muestra la ruleta de resolución de conflictos utilizada con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, en diversas estrategias propuestas. Fuente: Imagen tomada de Internet (2022)

La ruleta de resolución de conflictos pretendía poder detectar lo que cada uno siente de acuerdo con los comportamientos que posee para poder reaccionar de una forma más asertiva considerando los valores como el respeto a sí mismo, respeto al otro y el compañerismo, de manera que se pueda reaccionar de una forma saludable para todos y permita establecer

relaciones interpersonales cordiales y amistosas entre todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la misma línea de la toma de decisiones por parte de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, se puede observar otro ejemplo en la estrategia llamada “Caja come miedos”, que pretendía potenciar la toma de conciencia de las propias emociones y dar nombre a las emociones (ver anexo [6. Caja come miedos](#)), en el cual se mantiene una conversación sobre los temores de los niños y las niñas, y posteriormente se dibujan en un papel periódico; los niños y las niñas de Maternal 2 deciden realizar otros dibujos, de frutas y verduras, como el tema estudiado en la clase, pero de igual manera continúan con la conversación relacionada con sus miedos, en la que destacan miedo a las vacas, miedo al lobo, la niña 12 afirma que cuando siente miedo le gusta estar con su madre (ver segundo 33 del anexo [6. Caja come miedos](#)). En la figura 32 se observan los dibujos realizados por los niños y las niñas participante sobre sus miedos.

Figura 32

Dibujos de la niñez participante sobre sus miedos

Dibujos de la niñez participante sobre sus miedos



Nota. La figura 32 muestra los dibujos de algunos de los participantes sobre sus miedos, dibujos realizados sobre papel periódico utilizando crayolas. Fuente: Elaboración propia (2023).

Como se puede observar en la figura 32, los niños y las niñas participantes en la estrategia se encuentran en la etapa del dibujo conocida como “Garabateo con nombre” debido a que los trazos en su dibujo no son legibles para la mirada del adulto, sin embargo, cada niño autor puede describir de manera verbal su creación y de ahí la importancia de que la persona adulta pueda generar espacios de conversación sobre los dibujos realizados para conocer lo que cada uno de los dibujos significa desde la perspectiva del niño o la niña que lo haya dibujado.

Es en este sentido que se puede observar cómo los niños que participaron de la estrategia, es decir los niños 2, 5, 8, 11, 12, 13 y 14, pueden identificar sus propias emociones, en este caso la emoción del miedo, y poseen la capacidad, no solo de dibujar lo que les genera miedo, sino que también, poseen la capacidad de nombrar su emoción y lo que les genera el miedo, como es

el caso de la vaca o el lobo. Durante el desarrollo de la estrategia los niños 2, 5, 8, 11, 12, 13 y 14 decidieron empezar a realizar otros dibujos a parte de lo que les generaba miedo, sin embargo, la conversación principal no se vio interrumpida debido al apoyo de la persona docente que continuo con la misma, confirmando las microcompetencias de la conciencia de las propias emociones y el dar nombre a las emociones, por medio de las conversación sobre los temores, en que algunos de los casos eran los mismos miedos, lo que llevo a la reflexión de que sentir miedo es parte de las emociones que podemos sentir y que podemos conversar sobre los demás para sentirnos mejor al respecto y tratar de superarlos.

Estas microcompetencias se observan también en las estrategias “Técnica de la tortuga y música y emociones” (ver anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#)), que cabe destacar que se realizaron las dos estrategias el mismo día por cuestiones de tiempo y gracias a que poseen la misma intencionalidad, la cual es reforzar las habilidades de la toma de conciencia de las propias emociones y la conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento por medio de conocer la técnica de la tortuga la cual es una postura corporal para apoyar el proceso de respiración y búsqueda de la tranquilidad, así como también por medio de la escucha atenta de diversas canciones que permitan identificar emociones y reaccionar ante ellas. De este modo, se visualiza que el grupo de niños participantes posee un mayor conocimiento sobre sus propias emociones y la forma en que pueden experimentarlas, estas microcompetencias se pueden observar en las respuestas que brindan, las cuales son asertivas y reflejan los aprendizajes adquiridos, tal y como detalla a continuación.

En primera instancia, en la estrategia de la “Técnica de la tortuga” se refleja cuando los niños y las niñas describen diversas acciones que podemos hacer cuando nos sentimos enojados (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) a partir del minuto 1:03),

como respirar, quedarse con mamá o cruzarse de brazos (esta técnica se aprendió en lugar de estirar los brazos y golpear a alguien), así mismo, la posición como tal de la tortuga para protegerse dentro de su caparazón como metáfora de hacer una introspección antes de actuar, no fue tan acogida por los niños y las niñas, la misma postura es utilizada en casos de emergencia en los simulacros de evacuación, razón por la que no se consideró novedosa para las personas participantes (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) a partir del minuto 6:25).

Por su parte, con la estrategia de “Música y emociones” (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) a partir del minuto 11:50), los niños y las niñas tuvieron una participación muy activa en la que, descuerdo con sus características de lenguaje, comunicaron lo que les hacía sentir cada una de las canciones que escucharon, y en algunas ocasiones hasta para comportarse de acuerdo con lo que les generó la música, reflejando un refuerzo en la microcompetencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, pero también en las microcompetencias de la consciencias de las propias emociones y la empatía, esto se refleja en el siguiente ejemplo.

Los niños que participaron de las estrategias, es decir, los niños 2, 5, 7, 9, 11, 12, 13 y 14, comunican lo que les hace sentir las diversas canciones que escuchan, pero de igual forma observan a sus compañeros y las reacciones de ellos, esto se puede observar cuando la niña 13 consulta porqué su compañera está llorando al escuchar la canción que ellos indican que les genera miedo (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) a partir del minuto 13:50 y hasta el minuto 14:55), a lo que se resuelve observando a la niña 9 y comentando que está bien sentir miedo, y se cambia de canción. En este sentido se rescata que la participación de los niños y las niñas en las diversas estrategias realizadas les ha permitido

construir aprendizajes relacionados con la competencia de la conciencia emocional, además que se ha puesto en práctica lo aprendido, pues los niños y las niñas 2, 5, 7, 9, 11, 12, 13 y 14, responden tanto de manera verbal como no verbal ante las estrategias o preguntas de la docente, lo que refleja dicha construcción de aprendizajes y adquisición de las microcompetencias.

En esta misma línea, se ha observado que el grupo de niños y niñas participantes reconoce el momento en que se va a desarrollar de manera planificada una estrategia en relación con las emociones, un indicador es que cuando se dan cuenta que va a iniciar una grabación llaman a Tembo para empezar las estrategias, incluso sin la indicación previa de la docente, como se puede observar antes de iniciar con la estrategia “Adivina las emociones” (ver anexo [8. Adivina las emociones](#)), para esta dinámica se pretendía potenciar las microcompetencias de la toma de conciencia de las propias emociones y el dar nombre a las emociones.

En la estrategia “Adivina las emociones” (ver anexo [8. Adivina las emociones](#)), se aprecia como los niños y las niñas participantes reconocen sus emociones y las expresan de acuerdo con sus posibilidades de lenguaje, es decir, la mayoría de los niños y las niñas participantes poseen un lenguaje verbal que les permite verbalizar el nombre de las emociones que sienten (los niños 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 12 y 15), pero otra parte del grupo de niños participantes (los niños 2, 7, 8, 10 y 14) utiliza un lenguaje gestual para expresar las emociones por medio de expresiones faciales de las mismas (ver vídeo del anexo [8. Adivina las emociones](#) en el minuto 2:34), en ambas ocasiones los niños y las niñas del nivel de Maternal 2 reflejan su conocimiento y el conciencia de sus propias emociones y la manera en que las expresan o comunican varía de acuerdo con sus propias características y posibilidades en el desarrollo de su lenguaje.

Se aprecia como la niñez recurre a diversos medios de expresión de sus ideas, emociones y pensamientos de acuerdo con sus habilidades de comunicación, como es el caso de la niña 2 que señala la emoción de la calma cuando se le dan opciones para elegir la emoción que corresponde a las características brindadas (ver vídeo del anexo [8. Adivina las emociones](#) en el minuto 7:09). De esta forma es que se visualiza que los niños y las niñas participantes tienen la capacidad de reconocer las diversas emociones al escuchar algunas de sus características más sobresalientes, lo que refleja el conocimiento adquirido y la importancia de reforzar el proceso de comunicación de forma verbal y gestual.

En el marco de la conciencia emocional es tan importante tomar conciencia de las propias emociones como tomar conciencia de las emociones de los demás, por tanto en la estrategia “Análisis de situaciones” (ver anexo [9. Análisis de situaciones](#)) los niños y las niñas participantes debían observar un vídeo y comentar sobre las emociones que observaban en los personajes del mismo, no obstante, la dinámica no tuvo el éxito esperado ya que al finalizar de ver el vídeo no lograron responder a las preguntas de la docente, por lo que se cambió la dinámica por una similar pero más adecuada para el grupo, pues ya se había realizado una dinámica similar utilizando tarjetas de diversas actividades.

De manera que, al cambiar la forma de hacer estrategia, los niños y las niñas respondieron mejor, en el vídeo de la experiencia (ver vídeo del anexo [9. Análisis de situaciones](#) a partir del segundo 25) se pueden observar las tarjetas utilizadas y las respuestas de los niños que iniciaron con una descripción de lo observado y posteriormente un análisis de las emociones propias y de las emociones de los demás, dicho análisis se realizó con el apoyo de la docente, guiado por diversas preguntas.

Un ejemplo de lo anteriormente mencionado es cuando la docente, a partir de lo observado en la tarjeta, les pregunta cómo se sienten ellos cuando sus padres los dejan en el kínder (ver vídeo del anexo [9. Análisis de situaciones](#) a partir del minuto 1:18), a lo que responde la niña 3 que triste pero que ya estando en el kínder se siente tranquila. Si bien es cierto, la estrategia pretendía que las respuestas de los niños y las niñas fueran de forma espontánea, se requirió del apoyo de la docente por medio de preguntas generadoras para poder llegar a un análisis de las situaciones y de las emociones propias y de los demás.

Es de esta manera que se respeta y se visualiza el principio pedagógico de la niñez como centro del proceso educativo, desde las diversas estrategias realizadas donde prevaleció la comodidad y el disfrute de la niñez participante, de acuerdo con sus características propias y generales de lenguaje y comunicación de sus emociones y pensamientos, así como las formas de realizar las diversas estrategias para disfrute de todos, y la toma de decisiones de la niñez para mejorar las experiencias en relación con sus deseos e intereses. En la figura 33 se podrá observar, de forma sintetizada las implicaciones principales del primer principio: la niñez como centro del proceso educativo, las cuales fueron explicadas previamente.

Figura 33

Principio 1: Niñez como centro del proceso educativo

Niñez como centro del proceso educativo



Nota. La figura 33 presenta la síntesis del primer principio que refleja a la niñez como centro del proceso educativo. Fuente: Elaboración propia (2023).

Validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas

Como ya se ha mencionado, la Educación Emocional conlleva la puesta en práctica de diversas estrategias planificadas con la intencionalidad de favorecer las competencias emocionales, en este caso en particular, de la conciencia emocional como la base de las competencias emocionales, según el modelo pentagonal de Rafael Bisquerra (2016). Es por esta razón que la Educación Emocional implica que el adulto, como guía y mediador del proceso educativo, le brinde al niño o la niña participante la confianza de expresar sus emociones de la forma en que considere oportuno, al mismo tiempo que le permite experimentar otras formas de expresión emocional que pretendan buscar el bienestar de sí mismo y de las personas que le rodean.

Bisquerra (2016, p. 71) menciona que “la práctica de la educación emocional es un entrenamiento activo para el desarrollo de competencias emocionales” es decir, que las personas debemos permanecer en constante análisis y aprendizaje de nuestras propias emociones y de las formas oportunas de expresarlas. De modo que estrategias como la validación de las emociones es fundamental para que cada persona adquiera las microcompetencias de la conciencia emocional y pueda identificar y fortalecer diversas formas de expresión de las emociones que sean armoniosas consigo mismo y con los que le rodean.

La validación de las emociones propias y de las demás personas consiste en comprender que todas las personas experimentan las emociones de formas diversas y en intensidades diferentes, por lo que para una persona la intensidad de una emoción, como el enojo, no es la misma que para otra persona. De igual manera, es importante comprender que todas las emociones son necesarias para el aprendizaje y para la búsqueda del bienestar personal y social.

Ahora bien, es importante resaltar que las emociones no son “buenas” o “malas”, si no que todas las emociones que podamos experimentar son necesarias para el aprendizaje y la toma de decisiones racionales y conscientes en momentos determinados, es decir, las emociones por si solas no tienen un efecto “bueno” o “malo” en la persona, lo que si influye es la forma en que actuamos movidos por la emoción que sentimos, de ahí la importancia de la conciencia de la interacción entre la emoción, la cognición y el comportamiento.

En la teoría de diversos autores como Rafael Bisquerra, Lucas Malaisi o Arnaldo Canales, se pueden encontrar dicotomías para llamar a las emociones, como “positivas y negativas”, “placenteras y displacenteras” o “saludables y no saludables”, lo importante es comprender que las emociones nos brindan la oportunidad de reconocernos y la diferencia radica en la manera en que expresamos dicha emoción, cuyo principal objetivo debería basarse en la

expresión armoniosa que busque el bienestar personal y social de la persona que expresa sus emociones.

Bisquerra (2016, pp. 46-47) menciona que socialmente se encuentra mal utilizado el término de 'emociones negativas', y afirma que no se debe confundir negativas con malas, pues las emociones llamadas "negativas" van a estar presentes en la vida de los seres humanos de manera inevitable, y las emociones llamadas "positivas" que son las que buscan siempre la felicidad son las que las personas deben aprender y trabajar para alcanzar.

Por tanto, es crucial hablar de la expresión de las emociones de forma que nos guíen al bienestar socioemocional, y para ello se puede considerar la teoría de Rocío Roque, la cual menciona que todas las emociones nos invitan a actuar o reaccionar de una manera determinada. Rocío Roque, en sus prácticas y talleres, menciona que las emociones nos brindan regalos, por ejemplo, cuando sentimos tristeza atesoramos y recordamos los momentos de felicidad, o cuando sentimos enojo por alguna situación, nos invita a tomar decisiones oportunas para mejorar dicha situación o a poner límites ante algo que no nos agrada (Rocío Roque, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

Es de esta manera que nace el discurso aplicado con los niños y las niñas participantes de la investigación, en el que radica la importancia de que está bien y es normal sentir todas las emociones y lo crucial es la forma en que expresamos dichas emociones, por lo que se validan todas las emociones experimentadas por la niñez y se incursionan nuevas formas de expresión de las diversas emociones, que guíen a un bienestar socioemocional y fortalezcan las relaciones interpersonales entre pares.

En las diversas estrategias aplicadas con los niños y las niñas participantes, se puede observar la validación de sus emociones y la enseñanza y aprendizaje de diferentes formas de expresar las emociones de manera armoniosa para todos. Como se observa en la primera aplicación denominada “Conoces a Tembo” en la que se describe como el personaje de Tembo al saludar o despedirse de cada niño y de cada niña les pregunta si puede hacerlo de una forma específica ya sea por medio de abrazo o de un beso, dando la oportunidad de que cada niño y cada niña participante decida si quiere la muestra de afecto o no, según sus propios intereses.

En el vídeo de la actividad (ver vídeo del anexo [1. Conoces a Tembo](#) a partir del minuto 12:43) se observa como el niño 1 le dice su nombre a Tembo, pero no quiere recibir ni un beso ni un abrazo, y Tembo y la docente respetan esa decisión, se le brinda otra opción como un “choque de puños” pero el niño la rechaza también, pues es importante validar lo que los niños sienten y piensan, de esta forma, además, se trabaja de forma intrínseca la importancia de que las demás personas respeten cuando cada niño o niña dice que no desea algo.

En relación con lo anterior, se rescata en el Registro de estrategias de esta dinámica (ver “reflexión de mi rol docente-investigadora” en el anexo [1. Conoces a Tembo](#)) como uno de los aspectos que se observan en los niños y las niñas, a partir de las experiencias realizadas, es que han incorporado en sus juegos de forma libre lo aprendido, por ejemplo, el reconocer cuando un compañero se encuentra triste o enojado, los niños y las niñas se muestran preocupados por sus compañeros y lo reflejan por medio de preguntas, así como también la escucha atenta cuando un compañero o compañera les indica que no desea hacer algo, y la importancia de escuchar a los demás y no obligarlos a actuar, de esta manera estamos aprendiendo a validar no solo las emociones propias, sino también las emociones y las necesidades de los demás, lo cual va a referir a un ambiente pedagógico saludable y enriquecedor para todos los agentes educativos.

En la segunda estrategia, “Todos tenemos una familia”, se observó como las características de liderazgo de tres niñas (niña 3, niña 4 y niña 13) sobresalen por las características de sus compañeros, si bien es cierto todos participaron de la clasificación de las emociones según a la familia a la que pertenecen, las tres niñas estuvieron bastante animadas para ayudar y participar en la dinámica (ver vídeo del anexo [2. Todos tenemos una familia](#)). Así mismo, la importancia de esta dinámica radica en que los niños y las niñas aumenten su vocabulario emocional conociendo más palabras con las que puedan nombrar a sus emociones, de modo que expresar sus emociones y comprender las emociones de los demás sea un proceso más saludable, resaltando lo mencionado por Bisquerra, que fue ya citado anteriormente, sobre la Educación Emocional como una práctica diaria y constante, que quiere de un aprendizaje activo, ya que la Educación Emocional es una educación para la vida.

Es por la razón anterior que se realiza también, la estrategia “Caja de la calma”, la cual es una caja donde los niños y las niñas puedan encontrar diversos elementos y actividades que les permitieran buscar su bienestar socioemocional. En esta estrategia los niños y las niñas podían conocer algunos elementos que les servirían en futuros momentos donde se encontraran enojados, tristes, preocupados, etc., de manera que se les permite reconocer sus emociones, validarlas y poder expresarlas de una forma armoniosa para sí mismo y para los demás. La caja contiene elementos como una bola de textura, burbujas, plastilina, libros y elementos para colorear; artículos seleccionados pensando en los intereses de los niños y las niñas y en las actividades que les gusta realizar. En la figura 34 se observa a los niños 1, 3 y 6 interactuando por primera vez con la Caja de la calma, y realizando una de las estrategias que se pueden hacer con la caja cuando experimentan alguna emoción que les invite a su utilización: pintar.

Figura 34

Niños y niñas interactuando con la “Caja de la calma” por primera vez

Niños y niñas interactuando con la “Caja de la calma”



Nota. En la figura 34 se pueden observar a los niños 1,3 y 6 en su primera interacción con la “Caja de la calma”. Fuente: Elaboración propia (2023).

Es la misma línea de la validación de las propias emociones y la comprensión de que todas las emociones experimentadas son necesarias para conocernos mejor, se realiza la estrategia “En busca de la relajación” en la que, por medio de ejercicios como el YOGA se pueden buscar el bienestar socioemocional desde la expresión de las emociones de una forma armoniosa y saludable para cada uno. Para ello, los niños y las niñas participantes realizaron diversas posturas, al finalizar la estrategia realizamos nuevamente la postura del oso en la que debían darse un abrazo a sí mismos, sin embargo, los niños y las niñas se levantaron a abrazarnos tanto a mí como a la asistente del grupo (ver vídeo del anexo [4. En busca de la relajación](#) a partir del minuto 13:48).

Si bien es cierto, las posturas no siempre salieron como se mostraban en el vídeo de referencia, los niños y las niñas se mostraron felices, y disfrutaron de ver e imitar a los diversos animales, especialmente cuando sentían que estaban perdiendo el equilibrio. En este aspecto es importante resaltar que las estrategias realizadas con el grupo de niños participantes, son estrategias que requieren de la constancia y la práctica, ya que como se ha mencionado anteriormente la Educación Emocional requiere de estas características para fortalecer sus competencias emocionales, así como también, los niños y las niñas requieren de estas mismas características para aprender las formas oportunas de expresar sus emociones de manera saludable a partir del momento en que las reconocen y las validan como emociones importantes en su desarrollo socioemocional.

Como es el caso del niño 5, que en la estrategia denominada “Ruleta de resolución de conflictos” reconoce, en una conversación con Tembo, que cuando se enoja le tira cosas a los demás (ver vídeo del anexo [5. Ruleta resolución de conflictos](#) a partir del minuto 1:33). En dicha conversación se aprovechan las respuestas del niño 5 para mostrar, otra estrategia posible para expresión saludable de las emociones y es conocer la “Ruleta de resolución de conflictos” (ver figura 31), para esta estrategia es importante no juzgar las acciones de los niños o de las niñas ante determinadas situaciones, por el contrario, es la oportunidad del adulto de apoyar al niño o a la niña a comprender que las emociones que experimentan son válidas, y a buscar las mejores alternativas para resolver el conflicto que se le presenta.

De igual manera, sucede cuando los niños y las niñas se enfrentan a sus miedos, es importante que tengan las herramientas para actuar ante dicha emoción comprendiendo que el miedo les invita a ser precavidos, a tener cuidado en los lugares donde juegan o con los animales a los que deben o no acercarse. Por tanto, se realizó la estrategia “Caja come miedos” en la que

los niños y las niñas representan, por medio de dibujos, sus miedos con el propósito de reconocerlos, validarlos e identificar acciones para realizar en el momento que experimenten la emoción del miedo. Así como se resalta en el registro de la experiencia (ver anexo [6. Caja come miedos](#)) es importante conversar sobre los diversos temores de los niños y que en ocasiones se tienen miedos, pero que es normal y que podemos pedir ayuda cuando sentimos esta emoción o podemos hacer otra cosa que nos ayude a sentirnos más tranquilos, como dibujar, pero también se debe resaltar que el miedo nos regala, como lo indica Rocío Roque, el sentido de huida o de precaución, por ejemplo, si nos da miedo el lobo vamos a alejarnos para evitar que nos muerda o nos haga daño (Rocío Roque, comunicación personal, 27 de mayo de 2020).

En la estrategia denominada “Técnica de la tortuga y música y emociones” se puede observar cómo los niños participantes del nivel de Maternal 2, reconocen sus emociones y las pueden expresar de diversas maneras, tanto de forma verbal como no verbal. Esta afirmación se observa cuando Tembo (el personaje afectivo) les pregunta qué hacen cuándo se enojan (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) del minuto 1:06 al minuto 1:31) y el niño 5 responde de manera no verbal cruzando sus brazos y realizando una expresión facial de la emoción, posteriormente agrega, de manera verbal, que se enoja cuando su madre se guarda las cosas; de igual manera la niña 13 responde “respirar”, y al preguntarle a los niños por la razón de sus enojos más frecuentes, sus respuestas varían, y algunas de ellas son: “Cuando alguno tira las cosas”, “Cuando mamá me guarda los zapatos”. Las respuestas brindadas por el grupo de niños participantes demuestran que han adquirido las competencias emociones con la práctica y la constancia en la realización de las diversas experiencias, y con la forma de abordar sus propias emociones en el diario vivir.

Esta adquisición de las competencias no solo se observa en las respuestas de los niños y las niñas, sino también en sus acciones, como por ejemplo, cuando la niña 13 le da un abrazo al niño 14 (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) entre el minuto 9:55 y el minuto 10:30), y comenta que lo abraza porque su compañero está enojado, y realiza la acción en varias ocasiones comentando que ya se encuentra feliz; lo cual refleja que la niña comprende que su compañero se muestra enojado y busca la manera de ayudarlo a sentir mejor, en esta oportunidad por medio de un abrazo. En la misma estrategia, en el momento de escuchar las canciones y comentar las emociones que generaba cada una de ellas, la niña 13, reconoce cuando una de sus compañeras, la niña 9, se encuentra llorando, y en esta oportunidad pregunta por el motivo del llanto a la docente, el accionar de la docente frente a la situación es comentar que está bien llorar cuando si la emoción que experimentamos en miedo o tristeza.

En esta experiencia los niños y las niñas escuchan diversas canciones sobre las emociones y las reconocen de forma apropiada, esto se refleja en sus respuestas de manera verbal, por ejemplo, cuando la niña 9 dice “me da mucho feliz” cuando escucha una canción que le genera alegría, además se puede observar en los gestos que realizan como por ejemplo, las expresiones faciales, la niña 13 realiza una imitación del llanto cuando escucha una canción que le genera tristeza, y el niño 11 acerca sus manos a su cara tapando parte de su rostro (ver vídeo del anexo [7. Técnica de la tortuga y música y emociones](#) a partir del minuto 22:40).

En este sentido, también se puede observar cómo los niños y las niñas han adquirido las competencias emocionales de conciencia de las emociones, en la estrategia denominada “Adivina las emociones” en la que la docente en conjunto con el personaje afectivo, Tembo, primeramente recuerdan las emociones usando a los títeres del monstruo de colores, posteriormente se les mencionan características de las emociones, o de lo que generan en el

cuerpo cuando las sentimos y los niños y las niñas debían adivinar a que emoción nos estábamos refiriendo, y finalmente se recuerda las emociones, con los títeres del monstruo y se mencionan momento que les hacen sentir cada una de ellas.

Durante la estrategia los niños responden ante las diversas características que se les brindan con seguridad en sus respuestas, y como en las estrategias anteriores, algunos niños lo realizan de forma verbal y otros de forma no verbal por medio de gestos. Por ejemplo, al mostrarles el títere de la tristeza los niños 3, 10 y 11 realizan la expresión facial de la tristeza, la niña 3 incluso imita el llanto al ver el títere; y así con las diversas emociones que se les preguntan. La docente pregunta qué les da miedo, y la niña 13 menciona que le da miedo cuando le quitan las cosas, en este momento la docente los invita a reflexionar si es miedo o más bien es enojo lo que sienten en una situación como la que la niña describe (ver vídeo del anexo [8. Adivina las emociones](#) a partir del minuto 9:35) y la niña reconoce que se siente enojada; de igual manera la niña 9 menciona que le da miedo la oscuridad y la niña 3 menciona que le da miedo el lobo. Seguidamente se conversa sobre el amor y mencionan que aman a sus padres y abuelos; con la emoción de la calma el niño 11 realiza el ejercicio de la respiración pausada y cuando se les pregunta por la alegría, la niña 13 menciona que se siente feliz cuando comparte.

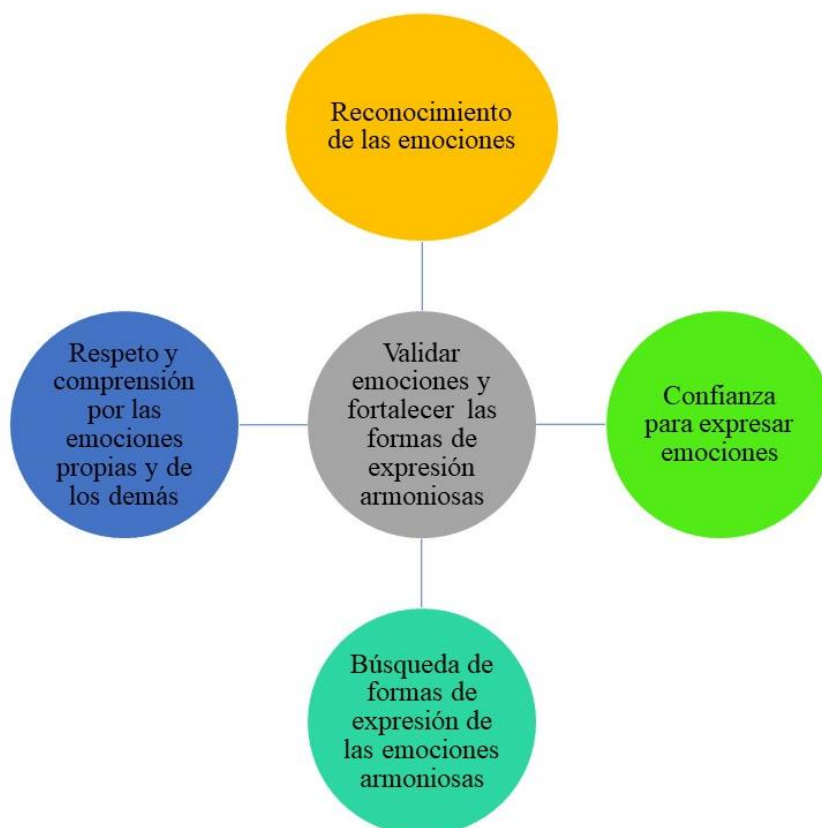
Aunado a esto, se puede encontrar en la estrategia denominada “Análisis de situaciones” (ver anexo [9. Análisis de situaciones](#)) como los niños y las niñas reconocen sus emociones y también las emociones de los demás, cuando observan las diversas tarjetas con escenas de personas realizando diversas acciones y comentan lo que creen que esas personas sienten; la docente los invita a expresar como se sienten o se sentirían si estuvieran en situaciones similares. La niña 6 menciona, al ver la primera de imágenes que muestra como la madre se despide de sus hijos en la escuela, que ella siente triste cuando la dejan, pero tranquila cuando está en el kínder;

y así, con las diversas imágenes que los niños observan mencionan lo que creen que sienten los demás al respecto. En esta estrategia el niño 11 mencionó en algunas ocasiones el enojo como la emoción que se reflejaba, aunque en algunas no se observaba de esta manera, incluso él al decirlo no se mostraba enojado, de igual manera la niña 3 mencionó en repetidas ocasiones la tristeza, aunque ella no se mostraba triste.

Por consiguiente, se resalta el principio pedagógico denominado validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas, por medio de las estrategias anteriormente presentadas, en las que se refleja como los niños y las niñas manifiestan las microcompetencias de la competencia emocional: conciencia emocional, esto se observa a través de las diversas experiencias que les permitieron reconocer sus emociones, identificar las emociones en demás personas y expresar sus emociones de acuerdo con sus características de personalidad y de comunicación, siempre dentro de un marco de respeto por sí mismos y por los demás, siempre en la búsqueda de mejorar las formas de expresión de las emociones para establecer vínculos respetuosos con los pares. En la figura 35 se muestra una síntesis de cómo los niños del grupo de Maternal 2 experimentó este principio pedagógico desde las diversas experiencias vividas.

Figura 35

Principio 2: Validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas



Nota: La figura 35 muestra las principales características observables en el principio pedagógico: Validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas. Fuente: Elaboración propia (2023).

Juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de experiencias diarias

El juego es la expresión natural de la niñez para aprender, expresar emociones, conocerse y conocer a los demás, descubrir el rol de cada persona en la sociedad, es decir, el juego es la mayor fuente de construcción de aprendizajes a través de la exploración del mundo que les rodea. De modo que, los adultos debemos considerar, como principal objetivo, utilizar el juego para que el niño explore y descubra el mundo, al mismo tiempo que se divierte y aprende.

Para Ruiz de Velasco y Abad (2019) el adulto debe estar presente en el juego del niño cuando este lo invite a participar y considerando las reglas que ya el niño había impuesto en su dinámica, es decir, los adultos debemos acoplarnos y acompañar el juego del niño y de esa forma poder enriquecerlo desde la experiencia del adulto sin estropear los intereses del niño. Además, los autores proponen la importancia de crear espacios donde la niñez pueda verse motivada por la presentación del juego o de los materiales, tanto así, que desee involucrarse en el juego, de esta manera, partiendo de la motivación y del disfrute, se crean aprendizajes significativos y duraderos en la niñez.

Es de este modo, que se busca la utilización del juego como principal herramienta de construcción de los aprendizajes emocionales, es decir, de la adquisición de las microcompetencias de la conciencia emocional. Así mismo, aprovechar las experiencias que se viven diariamente con la niñez, son cruciales para fortalecer la conciencia emocional en todo momento y lugar, dicho en otras palabras, en ocasiones no se tiene planificado un juego o una estrategia, pero en las situaciones que se presentan diariamente se pueden aprovechar para siempre reforzar la competencia emocional de la conciencia emocional.

Tal y como se mencionó al principio de este capítulo, el grupo de niños del nivel de Maternal 2 se encuentra en una etapa del desarrollo integral en la que está presente el juego simbólico desde el disfrute de uso de títeres y el juego de roles. Esta es la principal razón de la creación del personaje afectivo, Tembo, que les invita a descubrir sus emociones y a reconocer las emociones de los demás, por medio de las diversas estrategias realizadas. Sin embargo, no solo fortalecen las emociones en las estrategias planificadas, si no que la persona docente debe estar preparada para aprovechar todas las circunstancias que se viven en el aula para potenciar las microcompetencias de la conciencia emocional; así como también para poder abordar las

preguntas o comentarios que los niños y las niñas realicen con el propósito de fortalecer la competencia emocional de la conciencia emocional.

Así pues, es que se pretende que todas las estrategias realizadas con el grupo de niños participantes partan desde el juego y desde la exploración de los materiales que se les presentan para dicha ocasión, manteniendo una dinámica dirigida en ciertos momentos y con libertad de decisión por parte de los niños para modificar las estrategias de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como se abordó en el apartado del primer principio pedagógico donde se visualiza a la niñez como centro del proceso educativo.

En todas las estrategias se dio inicio llamando al personaje afectivo, Tembo, y con el paso de los días se pudo observar cómo los niños y las niñas ya lo reconocían como parte de las estrategias cotidianas, además de identificar que Tembo, siempre iba a propiciar juegos o actividades para potenciar las microcompetencias emocionales. Por ejemplo, el día que los niños y las niñas conocieron a Tembo, (ver vídeo del anexo [1. Conoces a Tembo](#)) se les dijo que había un nuevo amigo, que estaba dentro de una bolsa, se les hicieron preguntas como ¿lo escuchan? ¿lo pueden ver a través de la bolsa?, se les comentó que se llamaba “Zambarao Tembo” y se empezó a llamarlo con una canción, se les pidió que ayudaran a llamarlo, siguiendo la dinámica en que la docente decía “Zambarau” y los niños y las niñas debían decir “Tembo” lo hicimos varias veces, y con diferentes tonalidades y poco a poco el personaje afectivo fue saliendo de la bolsa.

Al sacarlo se les comentó sobre las características de Tembo, por ejemplo, que él había nacido en Kenya, en África y se les explicó el significado de su nombre (elefante morado). Zambarau Tembo los saludó y se les contó que iba a compartirles historias, e iba a empezar a contarles cómo es él, fue mencionando sus características como la cabeza, trompa y cola. Tembo

les pidió que le dijeran su nombre, y pasó por cada niño saludándolo y preguntándole su nombre, Tembo les fue preguntando si querían un beso o un abrazo, cada uno escogió, solo el niño 1 no quiso nada.

Después les invitó a jugar “Tembo dice”, y Tembo “le decía” la docente y ella le pasaba a los niños el mensaje, luego Tembo le dijo a los niños y ellos pasaban el mensaje: algunas indicaciones fueron “que se toquen la nariz” (en ese momento yo me toqué la cabeza y muchos siguieron lo que yo hice), lo que refleja que los niños imitan más el comportamiento de los adultos que lo estos les dicen. Se brindaron otras indicaciones como, por ejemplo, “que estiren los pies” “que se acuesten”, “que se sienten”, “que salten como conejos”, “que canten una canción”, y después de cantar la canción de Bartolito, que ellos escogieron, Tembo se despidió de cada niño, algunos se acercaron a darle un beso o un abrazo.

A partir de esta primera experiencia con Tembo, el personaje afectivo, los niños y las niñas experimentaron, por medio del títere y del juego, el acercamiento a las emociones propias y las emociones de los demás por medio de un juego ya conocido y que los niños y las niñas disfrutaban (la versión de “Simón dice” es la original, pero se adaptó al personaje afectivo). Esto ocasionó que, para la siguiente estrategia planificada, los niños empezaran a llamar al personaje afectivo antes de que la docente los motivara para hacerlo, por tanto, la docente los invita a hacerlo siguiendo un ritmo al palmear contra el piso (ver vídeo del anexo [2. Todos tenemos una familia](#) a partir del segundo 22), acción que los niños y las niñas disfrutaban mucho realizar. Así mismo, en el desarrollo de la misma experiencia, se observó que los niños y las niñas del grupo de Maternal 2 se mostraron felices y ansiosos por descubrir para qué eran los materiales que se les estaban mostrando, dichos materiales eran unos tarritos de cartulina de colores, en los que cada color representaba a una emoción, era “la casa de cada emoción”, y en conjunto debían

descubrir cuales emociones pertenecían a cada tarrito o a cada familia. Antes de realizar la experiencia, se inició conversando sobre las familias, y se observaron las fotos familiares de los niños, lo cual ayudó mucho a que la experiencia fuera más significativa para los niños participantes.

De igual manera, se observó a los estudiantes bastante animados con la estrategia “La caja de la calma” (ver anexo [3. Caja de la calma](#)) en la se conocieron diversos objetos funcionales para apoyarles cuando fuese necesario, principalmente en momentos de enojo o tristeza. La caja contenía elementos como crayolas, hojas blancas, burbujas, una bola de textura, un cuento, un pulpo reversible (enojado y feliz) y al finalizar la presentación de la caja de la calma a todos los niños y las niñas, pidieron jugar con las burbujas y al hacerlo se pudo observar cómo, no solo fue un juego que disfrutaron mucho, si no también, que fortalece la habilidad de la respiración pausada y consciente, lo que demuestra que es un ejercicio oportuno para adquisición de las microcompetencias, por medio de las experiencias de relajación para regular las emociones.

En este mismo sentido, se realizó la experiencia denominada “En busca de la relajación” (ver anexo [4. En busca de la relajación](#)) en la que se realizaron posiciones de YOGA de diversos animales en los cuales se pretendía que los niños descubrieran otra forma de relajarse para identificar sus emociones y expresarlas de una manera armoniosa consigo mismos y con los demás, por medio de esta experiencia que se realizó en días diferentes con el objetivo de que convierta en parte de la rutina y ayude a los niños a la expresión oportuna de sus emociones desde el conocimiento de las mimas y la identificación de estrategias para esta expresión oportuna.

Las experiencias planificadas se realizaron en un día determinado, sin embargo, uno de los principales aprendizajes es que para lograr que los niños y las niñas adquieran las microcompetencias de la conciencia emocional, se debe tener constancia y realizar las estrategias en diversos días para ver los resultados deseados, como por ejemplo, al llamar a Tembo todas las veces que se realizan las estrategias, ha permitido que los niños lo reconozcan como parte del proceso y disfruten de las estrategias gracias a su presencia. De igual manera sucede con todas las experiencias que se plantean, las cuales en otros días o momentos de la rutina se convierten en actividades que los niños proponen como jugar con las burbujas, o volver a hacer las posiciones de YOGA, y es en esos momentos donde la docente debe aprovechar para enriquecer las microcompetencias; además de aprovechar los momentos de juegos libre o juego social que puedan realizar los niños y las niñas, partiendo de la observación que la docente realice de lo que los niños están jugando para poder brindar aportes significativos a las experiencias de la niñez participante.

Es de este modo, que aprovechar estas experiencias se convierte en una experiencia enriquecedora para la adquisición de las microcompetencias desde el momento en que los niños las experimentan y las pueden reconocer, como por ejemplo, en la experiencia de la “Ruleta de resolución de conflictos” (ver anexo [5. Ruleta resolución de conflictos](#)) cuando la situación planteada refleja una dinámica vivida por todos los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, y es que cuando se enojan tiran las cosas o las arrebatan a los demás, por tanto, se convirtió en una experiencia más significativa, no solo para el niño 5, que fue el que respondió directamente, si no que para todos porque todos en algún momento lo han experimentado.

Además es importante brindar espacios donde no solamente sea la docente quien dirija las experiencias, por el contrario, aprovechar las ideas y comentarios de los niños para enriquecer las

actividades y potenciar las microcompetencias de la conciencia emocional, como es el caso de dinámica “Técnica de la tortuga y música y emociones” en la que se observó a los niños realizar posiciones de YOGA (de la experiencia anterior) y practicar tipos de respiraciones, como la respiración del árbol o la respiración de la lluvia, y se aprovecha para conversar sobre lo funcionales que son esas estrategias para aprender a tranquilizarse en momentos donde sea necesario.

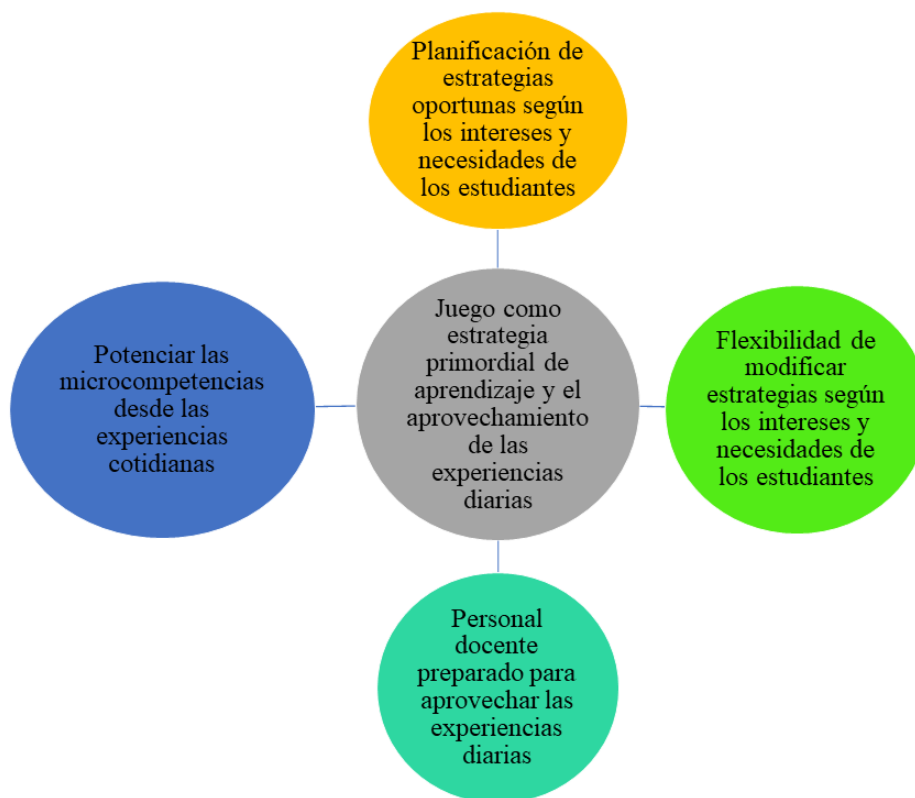
Durante la experiencia de “Análisis de las emociones” (ver anexo [9. Análisis de situaciones](#)) los niños reconocen en una de las imágenes, a unos niños tocando instrumentos musicales y lo relacionan con la misma dinámica que ellos realizaron en horas de la mañana, por lo que se aprovecha para recordar las emociones experimentadas en esa actividad y relacionar que las emociones que ellos sintieron podrían ser las mismas que sienten los niños y las niñas de la imagen observada. En esta estrategia se puede observar cómo, no solo por medio de los juegos planificados se puede aprender sobre las microcompetencias emocionales, sino también por medio de las experiencias de la vida cotidiana.

Ahora bien, en muchas ocasiones se pueden planificar experiencias de juego partiendo del conocimiento de los intereses, necesidades y características del desarrollo integral de los niños y niñas, no obstante, en muchas ocasiones podrían no resultar tan efectivas dichas estrategias, por esta razón es muy importante que la persona docente siempre tenga presente que debe responder a lo que los niños y las niñas requieren, aunque eso implique hacer modificaciones a la planificación. Es de ahí que surgen muchas de las experiencias más significativas para la niñez, aprovechando las experiencias y situaciones diarias para potenciar los aprendizajes y las microcompetencias de la conciencia emocional.

En la figura 36 se puede observar una síntesis de las características que se deben visualizar en el tercer principio, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias diarias, para enriquecer el aprendizaje y la adquisición de las microcompetencias emocionales de la primera de las competencias descritas por Bisquerra (2016), la conciencia emocional.

Figura 36

Principio 3: Juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias.



Nota: En la figura 36 se visualizan las principales características del tercer principio de la investigación: el juego como estrategia primordial de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias diarias. Fuente: Elaboración propia (2023).

Modelo de adulto consciente.

Bisquerra (2016, pp. 75-76) comenta sobre la importancia del clima emocional dentro de los centros educativos, y resalta la importancia de éste para la apropiada convivencia entre los agentes educativos (estudiantes, familias, docentes, personal administrativo, comunidad). Dentro de los aspectos más relevantes para un apropiado clima emocional se pueden encontrar desde la infraestructura, las relaciones interpersonales entre los diversos agentes educativos hasta la atención individualizada con los estudiantes.

Así también, Bisquerra rescata que “lo que realmente produce buenos resultados es la efectividad del profesorado, que combina alta calidad de la instrucción con apoyo, capacidad de respuesta y cuidado del alumnado” (2016, p. 76), es decir, que el rol del personal docente es crucial para generar un clima emocional apropiado para que los y las niñas aprendan y adquiera las competencias emocionales, que es el fin principal de la Educación Emocional.

Ahora bien, en los centros educativos los niños y las niñas no solo comparten con su docente, sino que también se encuentran con otras personas adultas como las personas asistentes, las personas docentes de materiales especiales (como Educación Musical, Educación Física, Idiomas, Informática, entre otras) y el personal administrativo, por ende, es importante que todos los agentes educativos colaboren para que el clima emocional sea el oportuno para los niños y las niñas. Las personas adultas que se encuentran alrededor de los niños y las niñas deben ser conscientes que son un modelo a seguir, por tanto, la relación entre sus acciones, pensamientos y emociones es de vital importancia para la construcción de aprendizajes de los niños y niñas.

En el caso de los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, conviven diariamente con diversas personas adultas además de su docente a cargo, por ejemplo, diariamente comparten con

la docente de inglés, con las asistentes de la docente, ya sea tanto en el período pedagógico como en el periodo de guardería, además, comparten una vez a la semana con la docente de Educación Física, y con el personal administrativo, comparten en menor medida, pero de forma diaria.

Es por lo anterior, que se considera que la labor de las personas adultas es fundamental para que el proceso de la Educación Emocional sea satisfactorio para la niñez, por ende, y considerando a las personas adultas como modelos emocionales para los estudiantes, es que se considera que las personas adultas deben tener una apropiada adquisición de las competencias emocionales, para que puedan brindar a los niños y las niñas las respuestas necesarias en el momento oportuno, según las dudas que éstos tengan; o bien, puedan ser ejemplo de las diversas maneras en que se pueden expresar las emociones y de cómo se deben mantener las relaciones interpersonales.

En la Primera Infancia, los niños y las niñas se encuentran descubriendo sus emociones y por ende las formas en que las pueden expresar, esto sería normalmente, basados en sus experiencias previas o bien en lo que han observado que realizan las personas adultas a su alrededor, por ejemplo: si un niño observa al adulto lanzar la puerta cuando está enojado, pensará que puede lanzar sus juguetes cuando se encuentre enojado también. Por tanto, es importante que las personas adultas sean conscientes de lo significativo que es el modelaje apropiado. Así como también, es importante considerar que el adulto es quien debe regular al niño y para ello debe autorregularse primero, y de esta manera le brindara al niño o a la niña las herramientas oportunas para que aprenda a regularse y expresar sus emociones de formas saludables que sean armoniosas consigo mismos y con las personas que le rodean.

Durante la aplicación de las diversas estrategias con los niños y las niñas participantes del nivel de Maternal 2, el rol de las personas adultas encargadas, es decir, la docente y la asistente

del período pedagógico, consistió en acompañar y guiar a los niños y a las niñas, no solo durante las diversas estrategias planificadas, sino que también durante la cotidianidad aprovechando las experiencias diarias, tal y como se resaltó en el tercer principio.

Para observar mejor el rol de las personas adultas, se pueden analizar las experiencias en las que se refleja cómo las personas adultas buscaron el bienestar de los niños y las niñas participantes, desde el momento de escuchar sus sugerencias, atender a dichas recomendaciones, hasta participar de las estrategias a las que la niñez participante les invitó. Por ejemplo, en la primera experiencia, “Conoces a Tembo” (ver anexo [1. Conoces a Tembo](#)) se reflexionó sobre el tiempo de las estrategias, pues se observó que debieron ser más cortas para que los niños y las niñas pudieran mantener su atención por el periodo establecido, así como también reducir la cantidad de niños, es decir, realizar las experiencias en subgrupos para que todos tuvieran la oportunidad de participar y prestar atención de una manera más armoniosa.

En esta misma experiencia, se observa de manera muy clara como el adulto es un modelo a seguir para los niños y las niñas, en el momento en que se realiza el juego “Tembo dice” y se mencionan indicaciones como tocarse algunas partes del cuerpo, la docente, de manera intencionada, se toca una parte del cuerpo equivocada con la parte que indica que deben tocarse, y en muchas ocasiones los niños y las niñas imitan su movimiento corporal y no lo que escuchan, esta dinámica nos invita a reflexionar sobre la importancia de la interacción entre los pensamientos, las acciones y las emociones; pues si bien es cierto los niños y las niñas conocen las partes del cuerpo, y escuchan con atención las indicaciones de la docente, en esta oportunidad se observa como las acciones son tan valiosas como las palabras y como los niños y las niñas imitan más las acciones que los pensamiento y las emociones.

Dicha triada de la Educación Emocional es fundamental para que el proceso sea armonioso y satisfactorio con los estudiantes, entonces es fundamental que la persona adulta mantenga concordancia con interacción entre emoción, cognición y acción, ya que sus emociones y sus pensamientos se verán reflejados en sus acciones, y los niños y las niñas imitaran primero las acciones que la persona adulta realice antes que sus emociones o sus pensamientos.

En esta misma línea de la triada de la interacción entre emoción, cognición y acción, las personas adultas de la clase del nivel de Maternal 2, estuvieron practicando la verbalización de sus emociones desde la respuesta a la pregunta “¿Cómo estás?” esto con el propósito de ampliar el vocabulario de los niños y las niñas y de poder responder a esta interrogante con la mayor sinceridad desde el autoconocimiento. En la estrategia “todos tenemos una familia” (ver anexo [2. Todos tenemos una familia](#)) se detalla cómo se visualiza dicha dinámica, con la siguiente explicación: en las mañanas respondemos “amanecí feliz hoy porque está haciendo sol” o “ayer estuvimos tristes porque muchos no vinieron” y cuando les hemos dicho esto, algunos han comentado cosas como “mamá se enojó hoy” o “estoy feliz como lombriz” (como lombriz es cuando estamos demasiado alegres por algo, lo dicen porque a veces yo les pregunto “¿estas feliz como lombriz o solo feliz?”), este ejercicio les brindó más herramientas de vocabulario emocional para responder a la interrogante, además de apoyarles a identificar realmente la emoción que sentían cada día.

En algunas de las estrategias realizadas con los niños y las niñas, como, por ejemplo, la caja de la calma, en búsqueda de la relajación, la ruleta de resolución de conflictos o la técnica de la tortuga, se observó que la aplicación de las mismas resultó apropiada para los niños y las

niñas, sin embargo, su veracidad solo sería observada en medida en que se aplicara en diversas ocasiones y en diversos contextos y momentos de la cotidianidad. Por ejemplo, aprender sobre la caja de la calma y las opciones que tenían para cuando la necesitaran fue funcional hasta que realmente pudieron usarla en los momentos que cada uno la necesitó. Es lo que en educación se conoce como currículo oculto, esas acciones que no están dentro del planeamiento pero que surgen desde la experiencia del momento y de cada circunstancia, por tanto, la aplicación de técnicas de relajación o el uso de la ruleta de resolución de conflictos solo sería efectiva en medida que los niños las necesitan y aprendieran a usarlas en las diversas situaciones de la rutina en el aula.

De ahí, la importancia de que las personas adultas sean conscientes de su rol como modelo a seguir para los niños y las niñas, y puedan poner en práctica sus aprendizajes y las experiencias propuestas en el momento oportuno de acuerdo con las necesidades que los niños y las niñas presenten, aprovechando así todos los momentos de la rutina de la clase; y dándole significado a los principios de la investigación como lo son la niñez como centro del proceso educativo, la validación de las emociones y el fortalecimiento de las formas de expresión armoniosas, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias diarias y el modelo del adulto consciente.

En la figura 37 se muestran cuatro aspectos fundamentales que responden al cuarto principio del modelo de adulto consciente, en el que resaltan la importancia de que la persona adulta trabaje en su propia adquisición de competencias emocionales para poder guiar a la niñez en el refuerzo de las suyas, desde la generación de un clima emocional apropiado para que la niñez construya los aprendizajes necesarios en relación con sus emociones. Aunado a esto, se

encuentra a la persona adulta como principal modelo del niño y la niña por ende la persona adulta debe comprender la importancia de su rol, así como el de la triada emocional: emoción, cognición y acción, de manera que se mantenga un equilibrio emocional oportuno para que todos los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje fortalezcan sus microcompetencias al mismo tiempo que potencian las relaciones con los demás.

Figura 37

Principio 4: Modelo de adulto consciente



Nota: En la figura 37 se observan las características del modelo de adulto consciente para el fortalecimiento de las microcompetencias emocionales. Fuente: elaboración propia (2023).

Fortaleciendo las microcompetencias emocionales en los niños y en las niñas entre los dos y tres años

A partir de la experiencia generada con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, se generaron diversos aprendizajes que se resumen en este apartado, partiendo de la importancia de conocer los saberes previos de la niñez antes de dar inicio con cualquier experiencia, esto permite adaptar las estrategias a las necesidades, intereses y saberes de los niños participantes.

En esta ocasión se pudo comprobar, dentro de los resultados del primer objetivo de la investigación, que los niños y las niñas expresan sus emociones en los diversos juegos, identifican las emociones propias y de los demás, por medio de gestos, expresiones faciales o de forma verbal, así mismo, desde la verbalización de las emociones que experimentan. Lo que permitió planificar experiencias futuras que respondieran a dichos saberes de la niñez en función de enriquecer sus aprendizajes y microcompetencias emocionales.

Así mismo, desde los resultados del objetivo dos, que responde a las estrategias realizadas por los adultos para el fortalecimiento de las emociones en los niños y las niñas, se reflejaron algunas semejanzas en las respuestas de las figuras parentales y el personal docente que comparte con los niños y las niñas participantes. En las que resaltan las estrategias de validar las emociones, promover espacios de conversación, realizar actividades de agrado para el niño o la niña promoviendo el juego tanto con el adulto como con los pares, mostrar afecto por medio de palabras, besos y abrazos, y la escucha atenta de sus necesidades.

Finalmente, en los hallazgos del objetivo tres, con la aplicación de una propuesta para fortalecer las microcompetencias emocionales, en la que se rescatan cuatro principios fundamentales para sustentar la importancia de la educación emocional en la Primera Infancia.

Dichos principios responden primeramente a la niñez como centro del proceso educativo, seguido de validar emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas, el tercer principio responde al juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias y finalmente al modelo de adulto consciente. En cada uno de los principios anteriores se resalta el rol fundamental del niño como principal agente del proceso educativo y al adulto como principal modelo para la niñez para enriquecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso en particular el proceso de la educación emocional desde diversas experiencias que permiten el juego como principal fuente de aprendizaje seguido de las experiencias cotidianas, para las cuales la persona adulta debe estar preparada para aprovechar y enriquecer el proceso de adquisición de las microcompetencias emocionales.

El primer principio, la niñez como centro del proceso educativo, tiene como características principales la toma de decisiones por parte de la niñez, el cambio de estrategias para mejor comodidad de la niñez, la adaptación a las características de lenguaje y comunicación de los niños y las niñas, así como también el respeto por el ritmo de aprendizaje, las necesidades y las vivencias cotidianas de la niñez.

El segundo principio, validar las emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas, tiene como principales características el reconocimiento de las emociones, la confianza para expresar emociones, la búsqueda de formas de expresión de las emociones armoniosas y el respeto y comprensión por las emociones propias y de los demás.

El tercer principio, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y el aprovechamiento de las experiencias diarias, tiene como características la planificación de estrategias oportunas según intereses y necesidades de los estudiantes, la flexibilidad de modificar estrategias según intereses y necesidades de los estudiantes, el personal docente

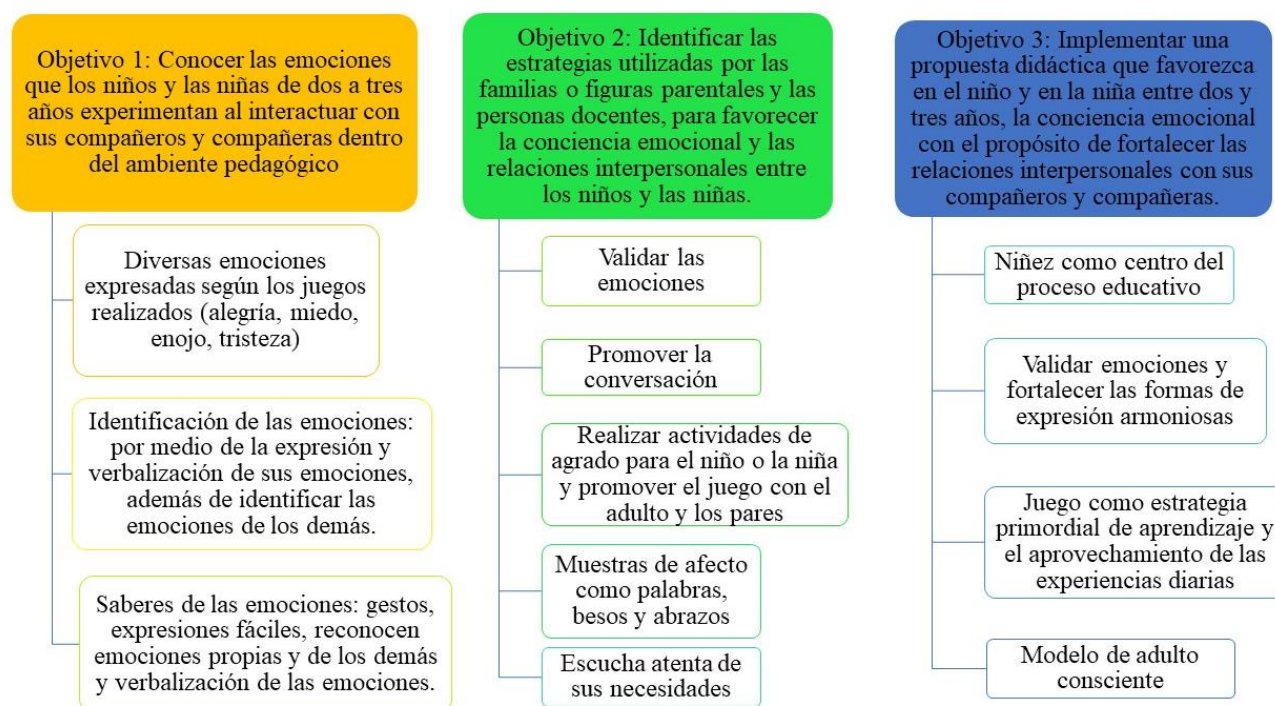
preparado para aprovechar las experiencias diarias y el potenciar las microcompetencias desde las experiencias cotidianas.

El cuarto y último principio, modelo de adulto consciente, tiene como características a la persona adulta responsable de trabajar en su propia adquisición de competencias emocionales, generar un clima emocional oportuno para la niñez, la persona adulta como principal modelo del niño y la niña y la conciencia por parte del adulto de la triada; emoción, cognición y acción.

En la figura 38 se observan los principales hallazgos de la investigación, desde los saberes de los niños y las niñas, las estrategias utilizadas por las figuras parentales y por el personal docente hasta los principios de la propuesta aplicada con la niñez participante.

Figura 38

Principales hallazgos de la investigación



Nota: La figura 38 muestra los principales hallazgos de la investigación en sus tres objetivos principales. Fuente: Elaboración propia (2023).

En la figura 38 se aprecian los principales hallazgos de la investigación realizada con los niños y las niñas del nivel de Maternal 2, y en el siguiente apartado, denominado conclusiones y recomendaciones, se brinda una mayor explicación de dichos hallazgos a fin de comprender sus implicaciones para los participantes, tanto la niñez como las personas adultas involucradas (figuras parentales, personas docentes, personas asistentes, personal administrativo de la Institución).

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

En el presente capítulo se podrán identificar, de manera detallada, los principales hallazgos de la investigación, los cuales enriquecen y dan respuesta a los objetivos propuestos con la niñez participante. Para ello, primeramente, se mostrarán las conclusiones de cada uno de los objetivos planteados al inicio de la investigación, y posteriormente se podrán rescatar algunas recomendaciones importantes para los interesados en el desarrollo de la Educación Emocional en la Primera Infancia, desde entidades como las universidades e instituciones de atención a la Primera Infancia hasta las figuras parentales y el personal docente y administrativo.

Conclusiones de la investigación

Para una mayor comprensión de las conclusiones de la investigación, se presentarán, a continuación, cada uno de los objetivos con sus correspondientes hallazgos, los cuales se pueden visualizar, de manera general en la figura 38.

El primer objetivo de la investigación responde a *conocer las emociones que los niños y las niñas de dos a tres años experimentan al interactuar con sus compañeros y compañeras dentro del ambiente pedagógico*, y para este objetivo resaltan tres grandes aprendizajes: las diversas emociones expresadas según los juegos realizados, la identificación de emociones por medio de la expresión y verbalización de sus emociones, además de identificar las emociones de los demás, y los saberes de las emociones: gestos, expresiones faciales, reconocer emociones propias y de los demás y la verbalización de las emociones, a continuación se detalla cada uno de estos aprendizajes con sus principales hallazgos:

1. Diversas emociones expresadas. Se realizaron diversos juegos con la niñez participante, lo que permitió ver la socialización entre compañeros, y además las emociones de cada uno de los niños y las niñas participantes. Durante las diversas estrategias las emociones expresadas más comunes fueron la alegría, la tristeza, el enojo y el miedo, siendo esta última a causa de personajes como el lobo o el oso hormiguero, quienes representan personajes que atrapan a los niños y a las niñas. Si bien es cierto, los niños siempre se mostraron felices de correr por el espacio, en muchas ocasiones mostraron temor por ser atrapados, incluso enojo al ser atrapados. Sin embargo, también se observó que estos juegos se convirtieron en los favoritos de los niños y las niñas, juegos en los que tuvieran que correr o huir para evitar atrapados, siendo la figura del lobo la más utilizada.

De acuerdo con las investigación del juego simbólico de Ruiz de Velazco y Abad (2019), jugar al lobo (o cualquier otro personaje con las mismas intenciones de atrapar) invita al niño a enfrentarse a esos temores, pasando de tenerle miedo al juego, hasta el momento donde el niño desea ser el lobo para poder atrapar a los demás; esto se observó en todas las estrategias realizadas en que el objetivo era atrapar, demostrando que las emociones mayormente expresadas por la niñez respondían a una intención clara: protegerse del lobo y disfrutar de las dinámicas con los compañeros de clase.

2. Identificación de las emociones. Los niños participantes demostraron grandes habilidades para expresar sus emociones y para poder reconocer las emociones en los demás, si bien es cierto, el grupo de niños y niñas del nivel de Maternal 2, se encuentra en una etapa de su desarrollo donde son egocéntricos, se observa que hacen un esfuerzo por comprender sus emociones y las de sus compañeros, hasta el punto de poder ayudarles cuando lo necesitan y de las maneras en que lo necesitan. Es decir, los niños y las niñas identifican

sus emociones y las puedan expresar de manera verbal o no verbal para que la persona adulta atienda a sus necesidades, al mismo tiempo que tienen la capacidad de reconocer las emociones en sus pares y pueden actuar al respecto. Estas habilidades de la conciencia emocional se observan en equivalencia con sus comportamientos egocéntricos, lo que refleja que se respeta esta etapa del desarrollo, no obstante, con apoyo y guía los niños y las niñas empiezan con una Educación Emocional oportuna que enriquece el descubriendo personal y el reconocimiento social de las emociones; así como de las diversas maneras que se puede ayudar a los demás a expresar sus emociones.

3. Saberes de las emociones. Los niños y las niñas poseen diversos saberes de las emociones como, por ejemplo, las expresiones faciales o los gestos que pueden representar a una emoción determinada y la diferencian de otra, este aspecto ayuda mucho a los niños y las niñas que poseen un lenguaje no verbal todavía, ya que les facilita la expresión de sus emociones desde una manera acorde con sus características y sus necesidades; de igual manera los niños y las niñas que poseen un lenguaje verbal, tienen la facilidades de verbalizar y nombrar a las emociones que experimentan. Así como también, reconocen cuáles son sus emociones y cuál emoción experimentan en cada momento, también poseen la habilidad de reconocer las emociones que experimentan sus compañeros o personas docentes alrededor.

De modo que, se rescata que los niños y las niñas poseen conocimientos sobre las emociones desde edades tempranas, los cuales radican en la identificación de las emociones propias que expresan por medio de los gestos o expresiones fáciles apropiadas, así como también por medio del lenguaje verbal y no verbal, además reconocen las emociones de los demás, y se

permiten experimentar con las emociones experimentadas por sí mismos o por los demás por medio de diversos juegos que les inviten a esa exploración.

En el segundo objetivo de la investigación se pretendía *identificar las estrategias utilizadas por las familias o figuras parentales y las personas docentes, para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre los niños y las niñas*, y para este momento se realizaron diversas estrategias con las personas adultas que acompañan la educación de los niños y las niñas. Para este objetivo se encontraron muchos aspectos similares entre el accionar de los diversos agentes de la educación, por ejemplo: validar las emociones, promover espacios de conversación, realizar actividades de agrado para el niño o la niña y promover el juego con el adulto y los pares, así como también las muestras de afecto como palabras, besos y abrazos y la escucha atenta de las sus necesidades.

Dichos aspectos responden a las acciones que las personas adultas practican con los niños y las niñas para fortalecer su expresión emocional y por ende las relaciones que establezca con sus pares; de modo que se refleja que los resultados del primer objetivo responden a las acciones que las personas adultas realizan diariamente en relación con la Educación Emocional, aunque no lo tengan planificado como tal. A continuación, se desglosa cada uno de los aprendizajes adquiridos con relación a las estrategias utilizadas por las personas adultas.

1. Validar las emociones. Las figuras parentales y las personas docentes consideran que validar las emociones de los niños y las niñas es fundamental para la Educación Emocional de la Primera Infancia, ya que este aspecto aporta a que los niños y las niñas reconozcan todas sus emociones como valiosas e importantes, y las puedan expresar sin temor a ser juzgados o reprendidos por ello. De igual

manera validar las emociones de los niños y las niñas aporta a la adquisición de las microcompetencias emocionales, desde el reconocimiento de las emociones experimentadas hasta la verbalización de las mismas por medio del poder nombrarlas de forma correcta, para lo cual primero se requiere del apoyo de la persona adulta y que sea esta quien las nombre para que la niñez pueda conocerlas y reconocerlas entre las demás emociones.

2. Promover la conversación. Parte de la importancia que tiene cada niño y cada niña como persona independiente, es permitir que pueda expresar sus intereses y necesidades, de modo que las personas adultas coinciden en que generar espacios donde se promueva la conversación es crucial para enriquecer la Educación Emocional en la Primera Infancia, dando inicio con la competencia emocional de la conciencia emocional. Ahora bien, es importante reconocer las diversas formas de comunicación de los niños y las niñas, ya sea por medio de la expresión gráfico plástica como dibujos, o de verbalizaciones o por medio del lenguaje no verbal con la utilización de gestos y expresiones faciales. De igual manera las personas adultas, al generar espacios para promover la conversación sobre las emociones experimentadas, también enriquecen las maneras en que se pueden expresar dichas emociones, siempre en búsqueda de una expresión armoniosa y saludable, considerando, además, que se fortalece también el aumento en el vocabulario emocional, es decir, en las múltiples palabras que se pueden utilizar para expresar de manera verbal las emociones experimentadas.
3. Realizar actividades de agrado para el niño o la niña. Bajo la misma línea de visualizar a los niños y a las niñas como personas independientes con sus propias

emociones y formas de expresarlas y canalizarlas, las personas adultas coinciden en que es fundamental realizar actividades de agrado para el niño o la niña que le ayuden a encontrar la calma y la estabilidad emocional necesaria; así como también reconocen la importancia del tiempo de calidad entre la persona adulta y el niño o la niña para enriquecer el vínculo afectivo y conocerse de manera más enriquecedora para apoyarse en momentos de desequilibrio emocional. Las estrategias que realicen las personas adultas con la niñez dependerán de los intereses, gustos y necesidades del niño o la niña en el momento requerido.

4. Muestras de afecto. Las personas adultas coinciden en la importancia de las muestras de afecto que le hagan sentir seguridad, compañía y amor al niño o la niña, estas muestras de afecto visualizadas como palabras de cariño o de aliento, o formas físicas de expresión como besos y abrazos son las que consideran, las personas adultas, como fundamentales para apoyar a los niños y a las niñas a favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales entre pares. Ahora bien, estas muestras de afecto que las personas adultas ofrecen y brindan a los niños y a las niñas, se observan en los comportamientos que los niños y las niñas poseen con sus compañeros de clase y con las personas adultas a su alrededor, es decir, que la niñez participante aprende que las muestras de afecto con apropiadas para su Educación Emocional y lo replican en momentos donde otros lo necesitan también.
5. Escucha atenta. Las personas adultas consideran que otra de las estrategias crucial para favorecer la conciencia emocional y las relaciones interpersonales es la escucha atenta de las necesidades de los niños y las niñas. Esta estrategia permite

desarrollar con éxito las estrategias anteriormente explicadas, ya que al escuchar de manera atenta las necesidades de los niños y de las niñas, es para sencillo para la persona adulta poder brindar oportunidades de expresión saludable desde las muestras de afecto, o la realización de estrategias oportunas o promover conversaciones que enriquezcan la conciencia emocional de los niños y las niñas desde la validez de sus emociones.

En concordancia con los aprendizajes y conclusiones de los objetivos uno y dos, se encuentra el objetivo tres que pretendía *implementar una propuesta didáctica que favorezca en el niño y en la niña entre dos y tres años, la conciencia emocional con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros y compañeras*. De modo que, las principales conclusiones de este objetivo con la implementación de la propuesta didáctica radican en cuatro principios fundamentales que las personas adultas deben considerar al momento de desarrollar experiencias relacionadas con la Educación Emocional en la Primera Infancia.

Los principios radican en considerar a la niñez como centro del proceso educativo, validar las emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas, el juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias y el modelo del adulto consciente. Dichos principios responden, no solo a la implementación de la propuesta didáctica con la niñez del grupo de Maternal 2, sino que también se relacionan con los resultados de los objetivos uno y dos, reflejando la importancia de la Educación Emocional desde los diversos ámbitos en los que se encuentran los niños y las niñas: su hogar y su institución, de modo que se busquen espacios de Educación Emocional saludables y respetuosos con cada niño y con cada niña. A continuación, se detallan los cuatro principios de la propuesta didáctica:

1. Niñez como centro del proceso educativo. La visualización de la niñez como centro del proceso educativo radica en que la persona adulta sea respetuosa de los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de cada niño y cada niña, es decir, que la persona adulta sea flexible ante el cambio de estrategias, la adaptación con respecto a las características del lenguaje y la comunicación que posee cada niño y cada niña. Esto con el propósito de favorecer la conciencia emocional en la niñez desde una Educación Emocional oportuna y respetuosa de cada persona.
2. Validar las emociones y fortalecer las formas de expresión armoniosas. Validar las emociones de los demás, parte de validar las propias emociones, por tanto, la persona adulta debe validar sus propias emociones para poder guiar a la niñez en la validación de sus emociones, que implica otras habilidades como reconocer las emociones para tener la confianza de expresarlas, así mismo el apoyo la guía para poder buscar las formas de expresión armoniosas y saludables tanto con el niño o la niña como con las personas que se encuentran a su alrededor.
3. Juego como estrategia primordial de aprendizaje y aprovechamiento de las experiencias diarias. El juego es el medio de construcción de aprendizajes más importante y utilizado por la niñez, de modo que es crucial aprovecharlo, así como también aprovechar las experiencias cotidianas que se presentan para enriquecer la Educación Emocional de calidad que favorezca la conciencia emocional de los niños y de las niñas. Para ello, la persona adulta debe ser consciente de sus objetivos y las necesidades de la niñez para poder enriquecer las diversas experiencias y buscar la validación de la emociones y la manera más saludable de expresarlas.

4. Modelo del adulto consciente. El rol de las personas adultas es primordial para que la Educación Emocional de la niñez sea de calidad, desde las experiencias previas y los aprendizajes construidos, las personas adultas deben ser conscientes de la importancia de su propia Educación Emocional, para que puedan guiar la adquisición de la competencia de la conciencia emocional, esta guía se refleja en el adulto como modelo para la niñez en la que su expresión emocional brinda ejemplo a los niños y a las niñas de cómo podrían expresar sus propias emociones. Además de la importancia de la persona adulta como promotor de espacios de conversación, de experiencias satisfactorias para la niñez o de facilitador de muestras de afecto que aportan a la expresión saludable de las emociones de los niños y de las niñas.

Ahora bien, es importante considerar que las conclusiones anteriormente presentadas responden a la especificidad del grupo de niños y niñas del nivel de Maternal 2 con que se propuso y ejecuto la investigación, sin embargo, desde la experiencia docente, todos los resultados de la investigación son observados en la niñez de dos y tres años, por tanto, potenciar una Educación Emocional de calidad debe ser el objetivo primordial de los adultos que rodean a los niños y a las niñas, previo a la Educación Emocional de la persona adulta que es fundamental para el proceso.

Recomendaciones

Partiendo del hecho de que todas las poblaciones varían de acuerdo con sus propias características, y del hecho de que la niñez requiere de una Educación Emocional oportuna para adquirir las competencias emocionales, se generan una serie de recomendaciones importantes para los interesados en el desarrollo de la Educación Emocional en la Primera Infancia, desde

entidades como las universidades e instituciones de atención a la Primera Infancia hasta el personal docente y las figuras parentales, con el propósito de que la Educación Emocional continúe siendo parte de la educación en la Primera Infancia.

1. Recomendaciones para las Universidades.

En primera instancia, para las diversas universidades es importante recordar que la labor que se realiza tanto con su personal docente como con sus estudiantes es crucial, ya que son los futuros profesionales encargados de la educación de la Primera Infancia, por tanto el generar más espacios de Educación Emocional es fundamental para que las personas futuras docentes posean un conocimiento más amplio de sus propias emociones lo cual será vital para la Educación Emocional de los niños y las niñas con quienes tendrán la oportunidad de compartir. Así mismo, considero crucial que se planteen dentro de todas las carreras de educación, cursos, temáticas y/o charlas con especialistas que aporten a la construcción de conocimientos en relación con las competencias emocionales de los niños, niñas y personas adultas.

2. Recomendaciones para las instituciones de atención a la Primera Infancia.

Las instituciones de atención a la Primera Infancia debe tener dentro de sus metas el cuidado y bienestar de sus estudiantes y personal docente y administrativo, por lo que generar espacios de autocuidado y autoconocimiento, que permitan a la población mantener un estilo de vida saludable es de suma importancia, ya que esto genera un bienestar personal que se reflejará en las labores propias de la atención a la Primera Infancia, así como también la capacitación constante del personal para enriquecer sus aprendizajes, y estos puedan ser trasladados a las

dinámicas de aula con los estudiantes. Del mismo modo, la relación entre las familias y la institución debe ser cercana, armoniosa y saludable para aportar al niño o a la niña una Educación Integral oportuna para su desarrollo.

3. Recomendaciones para el personal docente.

Como se ha venido mencionando, es importante que tanto las universidades como las instituciones generen espacios para que el personal docente enriquezca su propia Educación Emocional a bien de potenciar las competencias emocionales propias, pero también para tener la experiencia oportuna para guiar a la niñez en su propia Educación Emocional. Se les recomienda a las personas docentes ser conscientes de sus propios procesos de Educación Emocional para enriquecer las experiencias que pueda generar para que la niñez experimente sus emociones de manera saludable desde el respeto por sí mismos y por los demás. Partiendo de una educación respetuosa y lúdica en la que prevalezca el juego como principal promotor de aprendizajes.

4. Recomendaciones para las figuras parentales.

Las familias, como primer ente socializador para la niñez, poseen un rol fundamental en su Educación Emocional por tanto la primer recomendación es generar espacios de auto cuidado personal y de autocuidado donde participen todos los miembros de la familia, así como mostrar afecto de diversas maneras, realizar actividades que sean de agrado para todos los miembros de la familia, generar espacios de comunicación asertiva y validar las emociones de cada miembro. Además, es importante que mantengan una apropiada relación con el personal docente y la institución para fortalecer la Educación Emocional de la niñez.

Referencias Bibliográficas

- American Academy of Pediatrics (2015). Logros importantes del desarrollo: niños de 3 a 4 años de edad. *Healthychildren.org*. <https://www.healthychildren.org/spanish/ages-stages/toddler/paginas/developmental-milestones-3-to-4-years-old.aspx>
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-Acción-Participativa.
- Angulo, Y. (2015). Inteligencia Emocional: la clave del éxito en las relaciones interpersonales. *KualiFamily*. <http://kualifamily.com/habilidades-para-la-vida-2/inteligencia-emocional-la-clave-del-exito-en-las-relaciones-interpersonales/>
- Balmaceda, M., Da Costa, M., Espinoza, P., Maturana P. y Sandes J. (2019). *Ambientes de aprendizaje: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4522/ambientes.pdf?sequence=1>
- Barrantes, L. (mayo-agosto, 2016). Educación Emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica EDUCARE 20 (2)*. Universidad Nacional de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194144435025.pdf>
- Bembibre, C. (2013). Definición de Relaciones Interpersonales. *Definición ABC*. <https://www.definicionabc.com/social/relaciones-interpersonales.php>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave: Educación Emocional. *GRAÓ*

Bisquerra, R. (2017). La Inteligencia Emocional según Salovey y Mayer. *GROP*.

<http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/inteligencia-emocional-segun-salovey-mayer.html>

Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y Educación Emocional:

propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación, Educación y*

Cultura en la Sociedad de la Información.

<http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/viewFile/7519/7552>

Calderón, M., González, G., Salazar, P. y Washburn, S. (diciembre, 2012). El papel docente ante

las emociones de niños y niñas de tercer grado. *Portal de Revistas académicas. UCR*.

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13213/18335>

Castellví, J., Massip, M. y Pagés, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un

estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación en Didáctica de las*

Ciencias Sociales, 5, 23-41. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Castillo, I. y Castillo R. (2016). Mediación pedagógica para la primera infancia: Reflexiones

desde el sentir y el pensar. *EUNED*

Chapa, S., Puestas, S. y Tejada E. (2021). *Procesos para diseñar y aplicar un proyecto de*

aprendizaje que mejore las relaciones interpersonales de los niños y niñas de la

Institución Educativa N° 711 del distrito de Cristo Nos Valga y provincia de Sechura-2019.

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5223/T_EDUC_2102.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2019). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47(1), https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100219&script=sci_arttext&tlng=pt
- De Souza, L. y De Mattos, I. (2023). Piaget, Vygotsky y Wallon: Aportes teóricos en el escenario educativo. <https://enberuniversity.com/revista/index.php/ies/article/view/51/83>
- Elizondo, Y. y Solano K. (2019). *El juego cooperativo como herramienta pedagógica para fortalecer las interacciones sociales y la afectividad en niños y niñas de 3 años del Centro Infantil Los Ositos*. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/21341/TESIS%2010512.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Figueroa, W. (2008). Mis amigos y yo: estrategias utilizadas por la niñez preescolar para autorregular sus emociones. *Cuaderno de la Investigación en la Educación*.
- Fernández, P. y Cabello, R. (2020). La Inteligencia Emocional como fundamento de la Educación Emocional. <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/5/6>
- Foti, S. (2016). Educación Emocional en el nivel inicial. *Universidad de la República de Uruguay*. <file:///C:/Users/50689/Downloads/educaci-211-n-emocional-en-el-nivel-inicial.pdf>
- Fundación Liderazgo Chile. (s.f.). Análisis, fundamento y programa inicial del proyecto de Ley de Educación Emocional en Chile.

García, J.A. (2012). La Educación Emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.

Revista EDUCACIÓN: Universidad de Costa Rica.

<http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Goleman, D. (2006). La inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas. *Kiarós.*

Goleman, D. (2016). La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. *Bolsillo ZETA.*

González, R., Villanueva, L., Ordoñez, A., Busó, P., Costa, M., Cuervo, K.,... y Tur- Pocar, A. (2014). Recursos para educar las emociones: de la teoría a la acción. *Ojos solares. Pirámide.*

Hernández, A. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas.* Universidad La Sabana.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34458/TESIS%20Adriana%20Lucia%20Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lagos, M. (2020). *Desarrollo Socioemocional en los Niños.* Crecer de colores.

<https://www.crecerdeclores.com/post/desarrollo-socioemocional-en-los-ni%C3%B1os>

Lagos, M. (2022). *Desarrollo Socioemocional en la Primera Infancia (0-3 años).* Crecer de

colores. <https://www.crecerdeclores.com/post/desarrollo-socioemocional-en-la-primera-infancia-0-3-a%C3%B1os>

Latorre, A. (2005). La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. *GRAO*

León, A.T. y Bagnarello, M. (2023). Desarrollo humano de 0 a 3 años. *EUNED.*

- León, A. T. (2002). El maestro y los niños: La humanización del aula. *Universidad de Costa Rica*.
- León, A. T. (2011). Desarrollo Psico-social temprano: el derecho de los niños y las niñas menores de 8 años a una atención, cuidado y educación de calidad. Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia, Universidad de Costa Rica: VII Informe del Estado de los Derechos. UNICEF.
- León, A. T. y Pereira, Z. (2004). Desarrollo Socioemocional. Desarrollo humano, educación y aprendizaje.
- Londoño, S. y Chica, M. (2021). *El cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia (covid-19)*. Unilasallista corporación universitaria.
http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/3178/1/20181372_20181393.pdf
- Malaisi, L. (2017). Proyecto de Ley. Ley Educación Emocional. Fundación Educación Emocional. <http://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>
- Martín, E. (2006). Currículo y Atención a la Diversidad. *Revista PRELAC El Currículo a Debate*.
- Mid- Sate (2009). Comprendiendo el Desarrollo Socio-Emocional de los Niños de Edad Temprana. *Boletín del Centro de Orientación para los Primeros Años de la Infancia*.
<http://ecdc.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/Spanish-Social-Emotional-Development-bulletin1.pdf>

- Ministerio de Educación Pública. (2014). Programa de Estudio Educación Preescolar. Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) y Ciclo de Transición.
- Moll, S. (2016). María Montessori, una educadora adelantada a su tiempo. *Blog Justifica tu respuesta*. <http://justificaturespuesta.com/maria-montessori-educadora/>
- Monge, S. (2009). Diferencia entre emoción y sentimiento. *NEUROMARCA*.
<http://neuromarca.com/blog/diferencia-entre-emocion-y-sentimiento/>
- Muslera, M. (2016). Educación Emocional en niños de 3 a 6 años. *Universidad de la República de Uruguay*.
http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/educacion_emocional-4-2-2016_3.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todo.
<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>
- Picado, K. (2007). El arte de aprender: una guía formativa para el hogar y la escuela. *EUNED*
- Real Academia Española. (2022). Definiciones. *Word Reference*.
<https://dle.rae.es/fortalecer?m=form>
- Recio, R. (2014). El Desarrollo emocional del niño entre 3 y 6 años. Relación Padres e hijos. *El Confidencial*. https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-e-hijos/2013-02-21/el-desarrollo-emocional-del-nino-de-entre-3-y-6-anos_204764/
- Rodríguez, G., Gill, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones.

McGraw-Hill Interamericana

Shapiro, L. (1997). La Inteligencia Emocional de los niños. *Vergara*

Soto, A. C. (2013). *Educación Emocional: ¡la clave absorta entre cognición y emoción!*. *Revista UMBRAL*.

http://www.colypro.com/ee_uploads/revista/colypro_revista_umbral_xxxii.pdf

Toro, J.M. (2005) Educar con “co-razón”. *Desclée De Brouwer*.

Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación Infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>

Valcárcel, M.P. (1986). El desarrollo social del niño.

<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42156/90048>

Villalobos, C. (enero-abril, 2014). *La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente*. *Revista Electrónica EDUCARE 18 (1)*.

<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194129374016.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Permiso a la Institución

Cartago, 2022

Estimada MSc. Maritza Gómez Cerdas

Directora Taller Infantil Psicopedagógico del TEC

A través de la presente, yo María Andrea Navarro Mena, cédula 304860128, en calidad de docente-investigadora y estudiante del nivel de Licenciatura de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Nacional de Costa Rica, solicito su autorización para realizar la investigación correspondiente a una tesis de grado denominada *Expresión de emociones propias en niños y niñas en edades de dos y tres años por medio de la estimulación del vocabulario y la conciencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales entre pares*. La cual tendrá lugar a partir del mes de febrero y hasta el mes de junio.

Dicha investigación tiene como objetivo primordial *favorecer la expresión de las emociones propias en niños y niñas de dos y tres años, por medio de la estimulación del vocabulario y la conciencia emocional para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares*. Debido a ello, se solicita su autorización y consentimiento en relación a los siguientes aspectos:

1. Realizar la investigación con el grupo de Maternal 2

2. Toma de fotografías, videos, dibujos y audios, donde se respete la integridad física de los menores, es decir su rostro no será observado.
3. Las evidencias físicas que se recopilen son de carácter académico y formativo de la docente-investigadora, por lo tanto, estas no serán difundidas en redes sociales
4. La docente-investigadora se compromete a realizar una devolución de los aprendizajes y logros alcanzados a la Institución.
5. Se informa y solicita la autorización de los padres, madres o encargados de los niños y las niñas para su participación en la investigación.

Apéndice B

Permiso a las familias o figuras parentales

Cartago, 2022

Estimados padres, madres y encargados del nivel de Maternal 2.

A través de la presente, yo María Andrea Navarro Mena, cédula 304860128, en calidad de docente-investigadora y estudiante del nivel de Licenciatura de la carrera de Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar de la Universidad Nacional de Costa Rica, solicito su autorización para que su hijo o hija pueda participar de la investigación correspondiente a una tesis de grado denominada *Expresión de emociones propias en niños y niñas en edades de dos y tres años por medio de la estimulación del vocabulario y la conciencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales entre pares*. La cual tendrá lugar hasta el mes de noviembre.

Dicha investigación tiene como objetivo primordial *favorecer la expresión de las emociones propias en niños y niñas de dos y tres años, por medio de la estimulación del vocabulario y la conciencia emocional para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre pares*.

Debido a ello, se solicita su autorización y consentimiento en relación a los siguientes aspectos:

1. La colaboración de su hijo o hija en la investigación, en la cual será participe de las diversas estrategias pedagógicas que se presenten. El nombre de los niños y las niñas será sustituido por un seudónimo.

2. Su participación como figura parental en el proceso investigativo, por medio de sesiones informativas y de retroalimentación del proceso.
3. Toma de fotografías, videos, dibujos y audios, donde se respete la integridad física de los menores, es decir su rostro no será observado.
4. Las evidencias físicas que se recopilen son de carácter académico y formativo de la docente-investigadora, por lo tanto, estas no serán difundidas en redes sociales.

Apéndice C

Instrumento: Diario de campo

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante: María Andrea Navarro Mena

Objetivo: Registrar la información observada por la docente-investigadora del comportamiento de los niños y las niñas en relación con la temática, en el diario convivir en la institución.

Descripción de lo	Reflexión de lo	Propuesta de
observado	observado	estrategias pedagógicas

Apéndice D

Entrevista a profundidad a las familias o figuras parentales

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante María Andrea Navarro Mena

Entrevista dirigida a los padres y madres de familia.

Objetivo: Conocer las principales características emocionales y sociales de los niños y las niñas entre los dos y tres años, con el propósito de elaborar un perfil de cada uno de ellos, tomando como referencia las experiencias de la institución y del hogar.

Instrucciones: Responda de forma sincera y clara a las siguientes preguntas relacionadas con el Desarrollo Socioemocional de su hijo (a).

Datos generales.

- Padre/ madre de
-

Sobre el Desarrollo Emocional.

1. ¿Cómo describe a su hijo (a)?
 2. Normalmente, ¿Cuáles son las emociones que su hijo (a) expresa?
 3. ¿Cómo expresa esas emociones frecuentes?
-

-
4. ¿Qué hacen cuando su hijo (a) se muestra enojado (a)?
 5. ¿Qué hacen cuando su hijo (a) se muestra triste?

Sobre el Desarrollo Social.

6. ¿Cómo es la relación de su hijo (a) con los demás miembros de la familia?
 7. ¿Considera que su hijo (a) es un niño (a) sociable? ¿Por qué?
 8. ¿Cómo se relaciona su hijo (a) con otros niños?
-

Apéndice E

Entrevista a profundidad a la persona directora

Guía de posibles preguntas para la directora

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante María Andrea Navarro Mena

Entrevista a la directora

Objetivo: Identificar la percepción que posee la directora como representante de la institución acerca del desarrollo socioafectivo, así como las estrategias utilizadas por las docentes para estimular la expresión de la emotividad y así potenciar la apropiada convivencia en el ambiente pedagógico.

Instrucciones: Responda de forma sincera y clara a las siguientes preguntas.

1. ¿En qué se basa la institución para desarrollar su práctica pedagógica?
 2. ¿Qué importancia tiene el desarrollo del área socioafectiva para la institución?
 3. ¿Cómo se plantea, desde la concepción de la institución, que las
-

docentes aborden el área socioafectiva?

4. ¿Cómo se plantea, desde la concepción de la institución, el abordaje del reconocimiento de las emociones?

5. ¿Cómo se plantea, desde la concepción de la institución, el proceso de socialización en los estudiantes?

Apéndice F

Entrevista a profundidad a la persona docente

Guía de preguntas para docentes

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante María Andrea Navarro Mena

Entrevista dirigida a docentes

Objetivo: Identificar las estrategias utilizadas por las docentes para estimular la expresión de la emotividad y así potenciar la apropiada convivencia en el ambiente pedagógico.

Instrucciones: Responda de forma sincera y clara a las siguientes preguntas relacionadas con su labor como docente.

Datos generales.

- Nombre _____
 - Años de experiencia _____
-

-
1. ¿Qué estrategias realiza para fortalecer las relaciones interpersonales dentro de su grupo?
 2. ¿Cómo hace para que los niños y las niñas compartan armoniosamente con sus compañeros y compañeras?
 3. ¿Qué hace cuando un niño o una niña está llorando?
 4. ¿Qué hace cuando un niño o una niña se encuentra triste?
 5. ¿Qué estrategias promueve para que los niños y las niñas compartan durante los juegos de manera armoniosa?
-

Apéndice G

Grupos de discusión

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante: María Andrea Navarro Mena

Objetivo: Registrar la información brindada por las familias o figuras parentales para el enriquecimiento del proceso de investigación.

Fecha de la sesión:

Información brindada (comentarios) del proceso	Consultas que tengan las figuras parentales o familias	Posibles estrategias para realizar en el hogar

Apéndice H

Datos visuales

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante: María Andrea Navarro Mena

Objetivo: Registrar las estrategias pedagógicas y la dinámica de los niños y las niñas en el proceso de la investigación.

Fecha:

Datos visual	Descripción del momento y
	comentarios de la docente-investigadora

Apéndice I*Frases incompletas*

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante: María Andrea Navarro Mena

Frases incompletas

Día:

Estrategia: ¿Qué puedo hacer cuándo...?

A. *Cuando un compañero o compañera juega en el recreo conmigo, me siento...*

B. *Cuando un compañero o compañera me ayuda, me hace sentir...*

C. *Cuando un compañero o compañera no quiere jugar conmigo, me siento...*

D. *Me siento feliz...*

E. *Me siento triste...*

F. *Me enojo...*

G. *Me siento asustado...*

Apéndice J

Dibujos de los niños y las niñas

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de Investigación y Docencia en Educación

División de Educación Básica

Pedagogía con énfasis en Educación Preescolar

Nivel de Licenciatura

Estudiante: María Andrea Navarro Mena

Objetivo: Registrar las dibujos de los niños y las niñas en el proceso de la investigación.

Fecha:

Fotografía del dibujo

Explicación del niño o la niña
