

Caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grados preescolar

Alba Luz Duarte García

Asesor:

Alejandro Marín-Gutiérrez, PhD.

**Facultad de Educación
Universidad de La Sabana
Maestría en Desarrollo Infantil
Octubre 29 de 2021**

Prácticas pedagógicas y autorregulación emocional.....

Tabla de contenido

Resumen	7
1 Introducción.....	8
1.1 Pregunta de investigación	12
1.2 Justificación	12
1.3 Objetivos de la investigación	14
1.3.1 Objetivo general.....	14
1.3.2 Objetivos específicos	14
2 Antecedentes de la investigación.....	14
3 Marco teórico.....	18
3.1 Prácticas pedagógicas	19
3.2 Características evolutivas de los niños en la primera infancia	20
3.3 Conflicto escolar	21
3.4 Conflicto escolar en la primera infancia	22
3.5 Emoción	23
3.5.1 Tipos de emociones	24
3.6 Inteligencia emocional	25
3.7 Competencias emocionales.....	26
3.8 Autorregulación emocional.....	29
3.9 Modelo de Barret y Gross	30
3.10 Regulación de emociones en la primera infancia.....	32
3.11 Educación emocional	34
3.11.1 Prácticas pedagógicas de educación emocional.....	35
3.12 Prácticas pedagógicas de autorregulación emocional	37
3.13 Resolución de conflictos mediante regulación emocional	39

4	Marco metodológico.....	40
4.1	Enfoque y tipo de investigación.....	40
4.2	Participantes.....	41
4.3	Técnicas e instrumentos de recolección de información	42
4.4	Procedimiento	42
4.5	Técnicas de análisis y procesamiento de información.....	44
5	Resultados.....	45
6	Discusión	52
7	Conclusiones.....	62
7.1	Limitaciones.....	63
7.2	Recomendaciones	63
8	Referencias	65
9	Anexos	72

Lista de tablas

Tabla 1.....	41
<i>Títulos profesionales de los docentes</i>	41
Tabla 2.....	42
<i>Relación de categorías y preguntas</i>	42
Tabla 3.....	46
<i>Frecuencia de las palabras halladas en las entrevistas</i>	46
Tabla 4.....	47
<i>Tabla de calor según frecuencia de palabras</i>	47
Tabla 5.....	49
<i>Tabla de calor de las palabras en la categoría de conocimiento y prácticas de la IE</i>	49
Tabla 6.....	50
<i>Tabla de calor de las palabras en la categoría desarrollo de la expresión en los niños</i>	50
Tabla 7.....	51
<i>Tabla de calor de las palabras en la categoría autorregulación emocional</i>	51
Tabla 8.....	60
<i>Inventario de estrategias para el desarrollo de la autorregulación emocional en el aula de primera infancia para la resolución de conflictos</i>	60

Lista de figuras

Figura 1.....	29
<i>Modelo pentagonal de competencias emocionales</i>	29
Figura 2.....	45
<i>Nube de palabras</i>	45

Lista de anexos

Anexo 1. Guion de entrevista	72
Anexo 2. Guía de validación del instrumento por expertos	75

Agradecimientos

Quiero agradecer principalmente a mi esposo y a mis hijos. Ellos fueron mi principal motivación en todo este proceso. Agradezco infinitamente su paciencia, su amor y su compañía.

A Johanna Choconta. Agradezco tu disponibilidad, tu paciencia, tu escucha, tus sugerencias y el conocimiento que compartiste conmigo en este proceso. Fuiste una gran guía espiritual, moral, académica. Te llevaré siempre en mi corazón. Somos afortunados quienes tenemos la fortuna de conocerte. Tu calidad humana es incomparable e imparable.

A Ingrid Anzelin y Jaime Castro, Mis apreciados jurados. Gracias su tiempo y contribuir para mejorar el contenido, estructura y enfoque de nuestra tesis. Sus sugerencias, fortalecieron y enriquecieron el propósito de este documento que se desarrolló con mucho trabajo y dedicación.

A mi querido asesor. Alejandro Marín. Contigo tengo mi total gratitud por hacer posible este trabajo, por tu estoicismo frente a mis letras, tus conceptos y tu rigurosidad.

A todos, gracias por inspirarme en la necesidad que existe frente al cuidado integral de los niños y las niñas y por su calidad humana frente este camino difícil pero enriquecedor que se da desde la investigación.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional que implementan los docentes de preescolar para resolver conflictos en el aula. Para ello, se utilizó una metodología con enfoque cualitativo, bajo un modelo interpretativo, con alcance descriptivo. Durante la recolección de datos surgieron categorías como prácticas pedagógicas (PP), autorregulación emocional (AE) y conflictos en el aula y subcategorías relacionadas a generalidades del desarrollo infantil, formación en desarrollo socio emocional y paradigmas del conflicto. Posteriormente, se procedió a realizar una comparación entre los referentes teóricos y la opinión dada por los docentes. Así, los resultados permitieron describir las diferentes estrategias para la resolución de conflictos que ponen en práctica los docentes para trabajar la autorregulación, evidenciar que los conflictos que se presentan en las aulas de preescolar están relacionados con el egocentrismo propio de la etapa de desarrollo evolutivo en que se encuentran los niños y de las dificultades en habilidades sociales. Además, estas estrategias se enfocan principalmente en el desarrollo de la identificación, expresión y gestión de las emociones. Finalmente, se identificó que los docentes sostienen sus prácticas pedagógicas de autorregulación emocional en los planteamientos de Bisquerra y Pérez (2007), Gardner (1995) y Barret y Gross, orientados a desarrollar las competencias emocionales, la educación emocional (EE) y la autorregulación.

Palabras clave: autorregulación emocional, primera infancia, educación emocional, competencias emocionales, prácticas pedagógicas, docentes.

1 Introducción

El contexto educativo supone un entorno caracterizado por conflictos de diversa índole que, en muchos casos, debe estar dirigido por docentes que no cuentan con las herramientas necesarias para atender los mismos. Al respecto, autores como Salovey y Mayer (1990), Gardner (1995) y Goleman (1995) han señalado que la educación no debe concentrarse solamente en lo académico, en el desarrollo cognitivo del individuo o en la obtención y procesamiento de información, sino que debe ampliar sus horizontes y abarcar todas las dimensiones de evolución del ser humano, pues como lo ha expresado Goleman (1995) “el éxito de la vida depende tanto de factores emocionales como de factores cognitivos” (p. 78).

En el proceso educativo se llevan a cabo acciones que permiten forjar la conducta de los individuos. Una de las primeras instancias para el desarrollo de la conducta es el modelaje, es decir, repetir comportamientos que reciben la atención o la aprobación de los adultos, con lo que se minimiza aquellas que generan reacciones negativas o que son rechazadas por los adultos. En referencia a esto, se hace necesario reforzar de manera positiva y atender las reacciones de los adultos frente a la conducta de los niños. Por otra parte, la conducta se va desarrollando a través de la interacción del niño en su contexto y las experiencias que este acumula; de ahí, la importancia de orientar de manera oportuna acerca de las reacciones que experimenta o evidencia el niño en otras personas (Gil y Sánchez, 2004).

Ante la latente necesidad de desarrollar habilidades y competencias que permitan a los individuos regular sus reacciones, normalmente de carácter emocional, el sistema educativo se enfrenta a una tarea o misión sumamente ardua y difícil, pero no imposible (Martínez, 2009). En concordancia, Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990) expresan que, en vista del papel tan relevante que desempeñan estas competencias (autorregulación, conciencia, autonomía, habilidades sociales, entre otras) en el desarrollo de los individuos, surge la necesidad e importancia de ser tratadas desde el contexto educativo, ya que este es

uno de los vehículos de desarrollo del ser humano; es decir, es en el seno de los centros educativos donde se forman los individuos, principalmente los niños.

Este tipo de competencias está directamente relacionado con los aspectos emocionales y han sido llamadas competencias emocionales. Las mismas se orientan a desarrollar en los individuos las habilidades y capacidades para regular sus reacciones emocionales, tomar conciencia de sus propias emociones y las de terceros, así como, desarrollar la autonomía emocional y las habilidades sociales (Bisquerra y Pérez, 2007). Atender estas competencias emocionales se erige como una necesidad latente, ya que la complejidad que caracteriza a la sociedad actual requiere de individuos que sean capaces de enfrentar los retos que depara la vorágine de transformaciones que se vive continuamente en el mundo y, con ello, los conflictos que se presentan en el continuo devenir de la sociedad.

A fin de atender esta necesidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea la incorporación de la educación emocional en los currículos educativos (Delors, 1996). La educación emocional (EE de ahora en adelante) es concebida como un proceso pedagógico a través del cual se educan a los individuos para que aprendan a gestionar sus emociones con el objetivo de desarrollar capacidades para enfrentar situaciones conflictivas y alcanzar un estado de total bienestar (Bisquerra, 2016).

Uno de los factores que más inciden en el estado emocional de los individuos y en el clima escolar del sistema educativo es el conflicto (Fajardo y Fajardo, 2008). Al respecto, se entiende el clima escolar como “la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que poseen sobre el contexto escolar, determina sus conductas” (Hoy y Miskel, 1996 citado por Herrera, Rico y Cortés, 2014, p. 7).

En el contexto educativo, los educadores describen el conflicto como un elemento negativo, tanto para docentes como para estudiantes, caracterizándolo incluso como sinónimo de violencia y/o disfunción (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016). Para efectos de esta investigación, el conflicto es entendido como las conductas de oposición, normalmente de carácter negativo que se presentan entre los actores educativos.

En concordancia con lo anterior, la educación emocional se ha vuelto un elemento clave para atender el conflicto y ayudar a los estudiantes a superar situaciones de conflicto. Así lo plantea la UNESCO (2020), al exponer que, desarrollar en los individuos habilidades de aprendizaje emocional puede contribuir a que enfrenten las situaciones adversas de manera calmada y con respuestas equilibradas. En este sentido, promover una educación centrada en las emociones puede ayudar a los individuos a afrontar los escenarios de conflicto que se viven continuamente en el ámbito educativo.

De estas competencias, la autorregulación emocional desempeña un papel de gran importancia en el desarrollo de los niños, sobre todo en la primera infancia, pues, de acuerdo con Roldán (2020) ello permite que se vuelvan menos vulnerables al impacto del estrés, consoliden habilidades emocionales para mantener buenas interacciones sociales, desarrollen la capacidad de atención y concentración, mejoren su proceso de adquisición de conocimientos y generen condiciones favorables para alcanzar el éxito académico.

En relación con estos planteamientos, Gómez (2017) resalta la importancia que tiene la educación emocional como elemento fundamental en la formación de los niños, principalmente para el desarrollo de habilidades para afrontar de manera asertiva las diferentes vicisitudes que se pueden presentar en la vida cotidiana, como los conflictos. De igual manera, el autor destaca que el aprendizaje de las emociones puede potenciarse por medio de prácticas pedagógicas que atienden a la primera infancia, pues, es en esta etapa donde se construyen los primeros pasos de la personalidad del individuo.

Por otra parte, Martínez (2018) sostiene que la educación emocional en el nivel de formación inicial es una herramienta de gran importancia para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos, debido a que la misma promueve el desarrollo de la autorregulación emocional, la comprensión del otro (empatía) y el desarrollo de habilidades comunicativas.

En este contexto de educación emocional en primera infancia, Jaimes (2019) sostiene que la misma debe convertirse en una tendencia en el ámbito educativo, encaminando las estrategias pedagógicas, principalmente, hacia la transformación social, por medio de la potenciación de la regulación emocional y el desarrollo de habilidades sociales en etapas muy tempranas. Otro de los aportes de este autor sostiene que, la

educación emocional en primera infancia se constituye como un cimiento significativo en el desarrollo integral de los estudiantes para garantizar un futuro de calidad, pues contribuye en el desarrollo de aspectos como la solidaridad, habilidades comunicativas y sociales, la expresión y reconocimiento de emociones propias y en los demás.

En la actualidad, se están llevando a cabo múltiples propuestas sobre educación emocional, tanto a nivel internacional como nacional, sin embargo, las mismas han estado orientadas principalmente a niveles de primaria y secundaria. Ante esto se ha observado que los docentes de primera infancia carecen de los recursos y la experiencia necesaria para llevar a cabo una adecuada práctica pedagógica centrada en las emociones (Robayo, 2015).

De acuerdo con Bisquerra (2019), las acciones educativas hoy día requieren mayores retos en cuanto a las prácticas centradas en la educación emocional, incluyendo la autorregulación. De esta manera, se puede inferir que la práctica pedagógica de primera infancia requiere implementar acciones que permitan desarrollar la educación emocional en el aula, teniendo en cuenta la etapa preoperacional descrita por Piaget (1969). En esta etapa se desarrollan las funciones semióticas (evocación de objetos, acciones o situaciones mediante la elaboración y el uso de signos o expresiones), que promueven la consolidación del aprendizaje por medio de la práctica o la experiencia.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ofrece un conjunto de herramientas, entre las que destacan cartillas diseñadas por área de desarrollo de los niños, con el propósito de proponer prácticas educativas centradas en la educación emocional. No obstante, de acuerdo con una entrevista diagnóstica sostenida con docentes de primera infancia, se evidencia que los profesionales no ponen en práctica dichas cartillas. Por otra parte, los docentes manifiestan que, hasta el momento, lo máximo que han obtenido sobre educación emocional son orientaciones teóricas, y frente a esto, algunos han tomado la iniciativa de innovar en sus aulas proponiendo estrategias pedagógicas para la enseñanza de la EE.

1.1 Pregunta de investigación

¿En el contexto de conflictos en el aula en grado preescolar, utilizan los docentes alguna herramienta para solucionarlos, y de ser así, cuáles son las características de estas estrategias?

1.2 Justificación

Los conflictos dentro de las aulas de clase han sido un tema de gran interés científico. La determinación de sus causas y consecuencias, las formas en que se presentan e incluso estrategias para tratar este tema han sido algunas de las orientaciones que se le han dado al estudio de los conflictos. Con el fin de establecer los aspectos investigativos que anteceden al estudio del conflicto, principalmente en el contexto colombiano, y que permiten validar el propósito de la investigación, se presentan los siguientes estudios:

La investigación desarrollada por Blandón y Jiménez (2016) sobre los factores asociados al comportamiento agresivo en estudiantes de secundaria de la institución educativa Benedikta Zur Nieden de la ciudad de Medellín, plantea como objetivo identificar los factores asociados a comportamientos agresivos en los estudiantes. Los autores consideran el conflicto como conductas agresivas por parte de los actores educativos, normalmente estudiantes, que generan estado de malestar en el proceso académico mediante acciones como matoneo, bullying o agresiones personales. Para llevar a cabo la investigación se aplica una encuesta a 379 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años cursantes del sexto al onceavo grado. Los resultados del estudio evidencian que los conflictos más comunes encontrados en las aulas colombianas son, en primera instancia, las agresiones verbales (78 %), seguidos por las agresiones físicas (32 %) y, en menor instancia, las agresiones por parte de los docentes. Entre las causas que generan la agresión, en términos de factores familiares, se encuentra que la mayoría están asociadas con víctimas de maltrato infantil en el hogar, mala funcionalidad familiar (referida a problemas dentro del entorno familiar como mala comunicación, maltrato físico y mental entre sus miembros, disfuncionalidad, consumo de sustancias, descuido de los niños por parte de los padres, entre otros) y conductas agresivas. Por otro lado, entre los factores

sociales, se observa el conflicto armado y los contextos sociales de alto riesgo (violencia, delincuencia, consumo de sustancias, entre otros).

Trabajos como los de Denham et al. (2011), Uribe (2015), Musiera (2016) y Restrepo (2018) exponen cómo los conflictos en las aulas de las instituciones educativas colombianas muestran un alto índice de consecuencias negativas como clima escolar negativo y no apto para el proceso educativo, problemas de comunicación, bajo rendimiento académico del grupo, intolerancia entre los compañeros, agresiones físicas y verbales, dificultades para trabajar en equipo, lesiones en el autoestima de los estudiantes, falta de confianza, entre otros.

Estas consecuencias entorpecen el proceso de aprendizaje, y con ello, el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se detalla la importancia de tratar los conflictos desde la educación infantil, pues, es en esta etapa de desarrollo preoperatorio donde los niños logran interiorizar el aprendizaje a través de las acciones de manera inmediata (Piaget, 1969), además comienzan a consolidar los primeros pasos de educación emocional y de regulación de las emociones (Castro, López y Hernández, 2018).

Así mismo, trabajar la educación emocional en esta etapa favorecer los procesos de resolución de conflictos y la toma de decisiones, de modo que se puedan disminuir las conductas violentas en los sucesos a futuro.

Las investigaciones se desarrollaron con diferentes enfoques. Musiera (2016), por ejemplo, presenta una monografía que detalla todo lo relacionado con la educación emocional y la convivencia en la primera infancia. Por su parte, la investigación de Uribe (2015) está orientada a identificar los procesos de gestión escolar asociados a la resiliencia que promuevan la convivencia escolar en los niños. Otro trabajo a mencionar es el de Restrepo (2020), cuyo objetivo es elaborar una propuesta de intervención psico-educativa para promover las emociones positivas en los estudiantes, está se lleva cabo en el contexto de educación primaria específicamente en los primeros grados de la institución educativa La Fontaine de la ciudad de Cali.

Estas investigaciones se consideran útiles porque contribuyen al desarrollo del conocimiento empírico sobre las prácticas de enseñanza de la autorregulación emocional y permite demostrar y nutrir los conocimientos adquiridos durante la maestría. Para la

sociedad también tiene relevancia, por cuanto el conjunto de estrategias que se derivan del estudio puede servir de base para promover la inteligencia emocional en los niños, logrando el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que les permitan un mejor desenvolvimiento académico y personal (Bisquerra, 2016).

En correspondencia con lo anterior, se comprende la inteligencia emocional como la capacidad que poseen las personas para reconocer los sentimientos propios y de terceros, así como, para motivarse a sí mismo y manejar de manera asertiva sus emociones tanto de manera personal como en interacción con otro (Goleman, 1995). En otras palabras, la inteligencia emocional es el aprendizaje que se deriva y se consolida por medio de la educación emocional; la IE abarca las competencias que le permitirán a los individuos autorregular su conducta para responder de manera asertiva ante los conflictos.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de grado preescolar para resolver conflictos en el aula, en caso de que las utilicen.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Crear un instrumento para describir las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de grado preescolar para resolver conflictos en el aula.
2. Determinar si alguna de las prácticas pedagógicas producidas por los docentes tiene relación con la autorregulación emocional.

2 Antecedentes de la investigación

El análisis de los estudios previos sobre esta temática permite determinar los elementos relevantes para orientar la investigación. En función de ello, este apartado presenta un conjunto de investigaciones, tanto internacionales como nacionales, que se han realizado en torno a las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de grado preescolar para resolver conflictos en el aula.

En el contexto internacional se encuentra el estudio de Lozano (2019) cuyo objetivo es fomentar el desarrollo del autoconocimiento y lograr la autorregulación emocional de los estudiantes de 4 años por medio del programa *Pensando las emociones con atención plena* de Giménez-Dasí et al. (2017). Para el desarrollo de este programa se analiza la génesis y los beneficios que aporta el ejercicio de atención plena (*mindfulness*) en las aulas de educación infantil. El resultado del trabajo evidencia una propuesta de proyecto pedagógico que consta de 8 sesiones educativas centradas en el método *mindfulness*. Se desarrollan como estrategias la atención consciente, la respiración y el desarrollo del pensamiento crítico. Como procesos evaluativos se propone la observación diagnóstica y la aplicación de cuestionarios. Este proyecto contiene un conjunto de conocimientos teóricos y empíricos que dan luces para la construcción del marco teórico de la presente investigación.

Por otro lado, se tiene cuenta la propuesta didáctica presentada por Marqués (2019), sustentada en la teoría de la Educación Emocional (de ahora en adelante EE), la cual se llevó a cabo en el primer curso de educación infantil, con 23 niños entre los 3 y 4 años. Para la estructura de la propuesta se aplica una investigación previa, empleando las técnicas de observación, entrevista y registro de datos. Se diseñan estrategias que permiten desarrollar la resolución de conflictos según el método de Ribes et al. (2005) las cuales consisten en aplicar técnicas de relajación a través de juegos cooperativos, la distracción conductual mediante el rincón de la calma y la reestructuración cognitiva por medio de la literatura y el coloquio. Los resultados de la implementación de la propuesta muestran que las técnicas de autorregulación emocional para la resolución de conflictos en el aula son efectivas. Este estudio es uno de los que más se aproxima a la investigación en curso, por tanto, sus referentes y organización son de gran importancia, ya que permiten tomar los referentes bibliográficos para la construcción del marco teórico que orienta la investigación, y de esta manera, cumplir con el objetivo de identificar las estrategias pedagógicas existentes para la promoción de la autorregulación emocional como herramienta para resolver conflictos entre pares en educación infantil.

En el contexto latinoamericano se encuentra el análisis de Caiceo et al. (2020) que tiene como objetivo analizar el rol de los docentes en el desarrollo de la autorregulación de

los niños en nivel de transición. Este estudio exploratorio, sustentado en un enfoque cualitativo, aplica un cuestionario semiestructurado a 4 docentes de Chile.

Los resultados detallan que, por una parte, el rol de las docentes se orienta a ser guía y apoyo en el proceso de autorregulación emocional, detallando un conjunto de estrategias y recursos pedagógicos que pueden servir de orientación para alcanzar su propósito. Sobre las orientaciones de las bases curriculares, las docentes consideran que éstas otorgan una orientación general sobre la autorregulación de las emociones, sin embargo, existe una falta de énfasis sobre los elementos prácticos. En referencia a la influencia de las emociones en la autorregulación emocional, los entrevistados consideran que la frustración es la emoción que más influye en la conducta de los niños en el nivel de preescolar, aunque no se puede descartar el resto de las emociones negativas.

En cuanto a la importancia de trabajar la autorregulación emocional en grado preescolar, los docentes señalan que la misma es fundamental para moldear la conducta del individuo y prepararlo para enfrentar los diferentes conflictos que se le pueden presentar en la vida, logrando con ello una educación integral. Como conclusión los autores sostienen que la autorregulación emocional en esta etapa es muy importante, por lo que es primordial generar estrategias metodológicas innovadoras y lúdicas que permitan a los estudiantes concentrarse en sus emociones y lograr expresarlas, además de crear ambientes de aprendizajes propicios donde los niños se sientan con confianza para autorregular sus emociones.

El trabajo resulta relevante porque evidencia la importancia de la autorregulación emocional en la primera infancia y los elementos teóricos desarrollados permiten hallar fuentes primarias esenciales para su estudio.

En el contexto colombiano se encontró el trabajo de Restrepo y Saavedra (2020) cuyo objetivo es establecer una herramienta de apoyo en el proceso formativo de las instituciones educativas a partir de una sistematización de los documentos y artículos asociados a la EE. Para su desarrollo, se lleva a cabo una revisión teórica que permite identificar la influencia de la EE en los procesos cognitivos, entre estos el razonamiento crítico en niños entre los 6 y os 12 años y la resolución de conflictos frente a experiencias cotidianas. Para el diseño del proyecto se emplea la metodología de Otálora (2010) sobre el

diseño de espacios significativos. Como resultado se observa que el trabajo de las emociones en las aulas permite a los estudiantes adquirir capacidades de autorregulación de emociones. Este estudio ofrece información relevante sobre la educación y las competencias emocionales, por ejemplo: la conceptualización de competencias y autorregulación emocional, modelos de educación emocional en niños, relación del desarrollo emocional con el desarrollo cognitivo en los niños, tipos de emociones, prácticas educativas y ambientes de aprendizaje, orientando el desarrollo de dichos contenidos de acuerdo con los principios y fundamentos de la educación infantil.

En este mismo orden de ideas, se analiza la investigación realizada por Gómez (2017) sobre la primera infancia y la Educación Emocional (EE), en la que se abordan los elementos legales que orientan la educación de la primera infancia en el contexto colombiano. Se estudia la forma en que los aprendizajes obtenidos a través de la Educación Emocional (EE) ayudan a potenciar las prácticas pedagógicas de los agentes educativos que ejercen sus funciones en la primera infancia. Los postulados presentados en este análisis sirven como referente para contextualizar la educación de la primera infancia en Colombia y, dentro de ella, la educación emocional, permitiendo obtener una visión más amplia sobre los fundamentos que orientan las prácticas pedagógicas de este nivel educativo.

En cuanto al conflicto escolar en el contexto colombiano, está el análisis desarrollado por Caballero-León (2020) sobre la comprensión de la violencia escolar en Colombia. Este presenta un estado del arte sobre los diversos estudios científicos en cuanto al conflicto escolar, privilegiando las investigaciones de las facultades de educación en todo el país. Este artículo ofrece un recorrido histórico sobre los estudios que se han generado respecto al conflicto en el contexto nacional, describiendo las tendencias y enfoques que predominan en el análisis de dicha problemática y destaca la construcción teórica del concepto de conflicto escolar. El recorrido histórico se realiza a través de una revisión sistemática y resalta algunos aspectos importantes que permiten comprender el conflicto escolar en el contexto colombiano.

Al respecto de la violencia escolar, los autores detallan este fenómeno como una semilla de la violencia social que se gesta en las instituciones educativas. Al referirse a violencia, Caballero-León (2020) caracteriza conductas agresivas y dentro de las mismas

incluye el conflicto como una situación de enfrentamiento entre dos o más individuos que puede generar violencia. Para el afrontamiento de la violencia escolar en el contexto colombiano, se proponen estrategias orientadas a desarrollar competencias ciudadanas relacionadas con la agresión, el manejo de los conflictos y la intimidación entre estudiantes. Por otra parte, los resultados de la revisión resaltan tres tendencias sobre el estudio de la violencia escolar: psicológica, sociológica e histórico-social. La tendencia psicológica orientada fundamentalmente a analizar los aspectos psicoeducativos de la violencia escolar; la tendencia sociológica enfocada en el análisis de otras formas de violencia en la escuela; y la tendencia histórico-social dirigida a problematizar la generación conceptual de la categoría violencia escolar.

Como conclusión, la autora destaca que la distancia que se ha generado entre los conceptos de violencia y escuela, que ahora se encuentran unidos bajo la categoría de violencia escolar, generan una importante contradicción en el sistema educativo, lo que obliga a establecer estrategias para solucionar el conflicto y que puedan arrojarse bajo el proyecto de educación para la paz.

En síntesis, los antecedentes mencionados dan luces para conocer lo que se ha estudiado acerca de la educación emocional en las instituciones educativas de primera infancia, específicamente sobre la autorregulación emocional y la resolución de conflictos. Además, sirven como referentes para la estructuración y construcción de los supuestos teóricos y para la observación de los resultados obtenidos en la recolección de datos.

3 Marco teórico

Este apartado describe los aspectos teóricos que son relevantes para la investigación y que permiten comprender conceptos claves que conforman la misma. A continuación, se comparten elementos como: las prácticas pedagógicas, características evolutivas de los niños en la primera infancia, el conflicto escolar, conflicto escolar en la primera infancia, las emociones, la inteligencia emocional, las competencias emocionales, la autorregulación emocional, el modelo de Barret y Gross, la educación emocional, las prácticas pedagógicas de educación emocional y la resolución de conflictos mediante la regulación emocional.

3.1 Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas (PP) se encuentran definidas por el área de gestión académica de la organización de sistema educativo colombiano. Para Robayo (2017), las PP conforman la experiencia docente que se construye en el desarrollo del proceso educativo y conlleva el proceso de gestión educativa. Allí, se ejecuta la organización de las actividades pedagógicas con el propósito de que los estudiantes construyan su aprendizaje y desarrollen adecuadamente las habilidades educativas.

Calvo, Lara y García (2004) señalan que las prácticas pedagógicas conllevan diversos componentes básicos como la diversidad didáctica para el desarrollo de las áreas de conocimientos, asignaturas y proyectos transversales. Las prácticas pedagógicas también comprenden estrategias para llevar a cabo las actividades, tareas escolares y la construcción de conocimiento, además del uso articulado de los diversos recursos pedagógicos y didácticos, así como la planificación del tiempo de aprendizaje.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas se adhieren a estándares de contenido, teorías y formas de enseñanza, trabajando en armonía con los principios y valores propios de la sociedad (Preiss et al, 2014) procurando garantizar un proceso educativo centrado en los deberes y derechos sociales.

Estévez (2015) y Estévez y Guerrero (2017) añaden que las prácticas pedagógicas implican elementos asociados a lo pragmático, lo cognitivo, lo actitudinal y lo aptitudinal. Además de tener una postura pedagógica centrada en el propósito formativo y en la relación con los estudiantes; también toman en cuenta la estructura de contenidos, materiales, actividades y metodologías. Estas prácticas se encuentran relacionadas entre sí para lograr la atención de los alumnos y la construcción de un proceso de aprendizaje propio. Este proceso parte desde la diversidad cognitiva, pasando por la conductual hasta la emocional, es decir, que toma como elementos básicos aquellos que se enfocan en el desarrollo de los procesos cognitivos del individuo (atención, concentración, razonamiento, entre otros), elementos primordiales para alcanzar el aprendizaje. Seguidamente, se encuentran aquellos aspectos enfocados en la orientación de la conducta y/o comportamiento de los individuos; y posteriormente, los que se enfocan en atender los estados emocionales de los individuos y

aprender sobre ellos, para lograr una adecuada reacción frente a las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

Finalmente, se puede señalar que las prácticas pedagógicas permiten a los docentes materializar el proceso formativo tomando como principio los fundamentos legislativos o normas jurídicas del país. Así también, desarrollando estrategias metodológicas y actividades didácticas que muestran una coherencia de acuerdo con el ámbito donde se promueven y se abordan. Este ámbito conlleva principalmente un contexto sociocultural en el que debe tomarse en cuenta las particularidades del entorno y de los propios estudiantes.

En este sentido, las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes son de vital importancia para lograr un adecuado proceso de desarrollo de las competencias emocionales, sobre todo para la promoción de estrategias en la resolución pacífica de conflictos entre pares.

No obstante, es importante destacar que, para la planificación de las prácticas pedagógicas, se hace necesario tomar en cuenta las características evolutivas de los niños a los cuales se destinarán las estrategias metodológicas y actividades didácticas.

3.2 Características evolutivas de los niños en la primera infancia

La primera infancia comprende la etapa de desarrollo preoperatorio de un individuo. De acuerdo con los planteamientos de Piaget (1969) en este periodo los niños desarrollan la función semiótica que va a permitir interiorizar el aprendizaje a través de las acciones de manera inmediata.

El autor también señala que en el niño se prepara y evoluciona en sus procesos cognitivos durante el período preoperatorio. Posteriormente, se enfoca en lograr las operaciones concretas y un adecuado desarrollo. Además, los niños deben realizar actividades que les permitan fortalecer su sistema sensoriomotor; esto favorecerá la transformación de las acciones en representaciones mentales, dándole un significado y construyendo un aprendizaje.

Así mismo, durante esta etapa el niño experimenta las emociones, pero éstas al principio son determinadas, es decir, no las pueden identificar, por lo que se requiere de la orientación y el apoyo de personas capacitadas para llegar a lo específico que consiste en la

identificación de las emociones que se logra a mediados de la etapa entre los 3 y 4 años. En tal sentido, para lograr la regulación de las emociones en esta edad lo principal es el apoyo de personas significativas, quienes deben brindar orientaciones acertadas lo que se traduce en proveer una adecuada educación emocional (Musiera, 2016). Ante esto, surge la inquietud de hablar de autorregulación en esta etapa, al respecto, Castro, López y Hernández (2018) sugieren que, principalmente entre los 4 y 5 años, los niños consolidan las habilidades para manipular las emociones de acuerdo con los objetivos que se proponen, por ejemplo: suprimir el llanto.

Por otro lado, Begley (1996) señala que durante estos primeros años se concibe lo que se denomina “ventanas de oportunidades” porque los niños aprenden rápidamente. En este sentido, generar acciones que promuevan el desarrollo de la IE y las habilidades emocionales es ventajoso por cuanto procura una base sólida para la continuidad del proceso evolutivo de los niños.

Un rasgo importante de las características de los niños en estas edades es el egocentrismo, pues condiciona su relación con las personas de su entorno; al querer imponer los intereses propios por encima de los intereses de los demás surge el conflicto, principalmente, en su segundo medio importante de socialización, como lo es la escuela.

3.3 Conflicto escolar

De acuerdo con Carpena (2003) el conflicto consiste en la discrepancia entre intereses simultáneos de dos o más personas. Estas discrepancias -en ciertas circunstancias- conducen a un estado de tensión emocional que genera conductas disruptivas y estados de ansiedad. El conflicto se puede presentar de dos maneras distintas: interna (cuando una persona tiene conflictos consigo misma) y relacional (se presenta con las demás personas).

En la teoría de los conflictos expuesta por Ugalde (2009) se encuentran diversas dimensiones de éstos, las cuales consisten en: (a) personal y subjetiva: referida a las propias características de los individuos; (b) contextual: relacionada con el entorno donde sucede el conflicto; (c) cognitiva: comprende los pensamientos, las creencias y valores que se ponen en práctica cuando se presenta el conflicto y, (d) pragmática: conlleva una acción y un

comportamiento concreto e interrelacional, es decir, cuando ocurre en la relación entre diversas personas.

En resumen, se entiende el conflicto como las diferencias que se generan entre dos o más individuos, en relación con un tema de interés común y que suele causar estados de tensión y alteración emocional reflejados en los aspectos conductuales del individuo. El conflicto, también puede ocurrir de manera personal cuando la inconformidad o diferencia se presenta consigo mismo. Ante esto, se han detallado diversas dimensiones para el análisis del conflicto como: la dimensión personal, que se enfoca en las características del individuo; la contextual, dirigida al entorno; la cognitiva; que involucra los conocimientos; y la pragmática, que involucra la interacción entre los individuos involucrados en el conflicto. Lo anterior se considera de gran importancia, por cuanto permite abrir las puertas para la comprensión del conflicto escolar, pero en el contexto de primera infancia.

3.4 Conflicto escolar en la primera infancia

En la educación infantil pueden encontrarse diversos conflictos, por lo general, derivados de las relaciones entre pares. Estos sucesos se originan como consecuencia de los roles y/o estereotipos sociales que se han atribuido a los niños y a las niñas, es decir, de las concepciones culturales (creencias y valores) que han adquirido los individuos a través de su crianza, y del contexto sociocultural en el que se desenvuelve continuamente, en el que se atribuyen rasgos, conductas y acciones a niños y niñas conforme al género que los identifican (Ugalde, 2009).

Así mismo, surgen conflictos de las relaciones jerárquicas entre adultos y niños relacionados por celos, enfrentamientos de personalidad, entre otros. Estos conflictos se evidencian en un trato incorrecto o irrespetuoso de los niños hacia los adultos, normalmente representados por obviar la autoridad, es decir, hacer caso omiso a las sugerencias del adulto (maestro). También se evidencian conflictos relacionados con el no cumplimiento de las normas relativas a las relaciones interpersonales como: conductas disruptivas, no adaptación al grupo, indisciplina, timidez, aislamiento, problemas emocionales y hábitos mal adquiridos (Ugalde, 2009).

En el ámbito de la educación infantil, los principales conflictos tienen que ver con la relación entre pares. Asimismo, un elemento clave del conflicto, en etapas tempranas, es el egocentrismo (característica fundamental de esta etapa del desarrollo evolutivo), pues la visión del mundo desde el propio punto de vista impide la comprensión de los demás, impidiendo la capacidad de ponerse en el lugar del otro y sometiendo a los demás a sus propios intereses, generándose situaciones de conflicto (Ugalde, 2009).

Entre las causas que se le atribuye a los conflictos en el aula de primera infancia, de acuerdo con McGinnis y Goldstein (2007), se encuentran: (a) atmósfera competitiva dentro del aula de clase que incita a los estudiantes a discutir entre ellos por creerse rivales; (b) ambiente intolerante que genera hostilidad y desconfianza dentro del aula de clase; (c) falta de comunicación, es decir, comunicación ineficaz que genera malos entendidos y percepciones erróneas por parte de los niños; (d) expresiones inadecuadas de sentimientos que se reflejan en impulsos emocionales, lo que conllevan a la agresividad, conductas negativas, llanto ansiedad, entre otros; (e) carencia de habilidades para la resolución de conflicto que impide a los niños aplicar estrategias adecuadas para evitar conductas no asertivas; finalmente, (f) abuso de poder por parte de los docentes que normalmente ocurre cuando imponen normativas irracionales e inflexible en su grupo de estudiantes.

En cuanto al conflicto interior o personal, Flores (2006) detalla que, en la primera infancia, el niño se enfrenta al duelo por la separación de sus personas significativas al tener que ir a la escuela, lo que puede generar ansiedad y tensiones que condicionan sus habilidades de socialización generando un posible conflicto en el aula.

De este modo, para trabajar el conflicto escolar, conviene establecer estrategias orientadas a la cooperación, la tolerancia, el desarrollo de una comunicación asertiva, técnicas de resolución de conflictos, ambiente positivo en el aula y desarrollo de la educación emocional.

3.5 Emoción

De acuerdo con Darwin (1872), las emociones son reacciones innatas del ser humano y pueden ser consideradas de carácter universal o heredadas. Al respecto, Lange

(1922) consideraba que las emociones se originan como consecuencia de una estimulación percibida proveniente del entorno que genera un proceso mental.

Por otro lado, Bisquerra (2000) describe las emociones como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p. 20). De igual manera, el autor aclara que las emociones son respuestas complejas que se forjan en el cuerpo de los individuos. Es importante reconocerlas para gestionarlas de manera apropiada provocando reacciones positivas y eficaces.

Chóliz (2005) detalla que las emociones tienen incidencia psicológica, social y cognitiva y agrega que, toda experiencia emocional conlleva un proceso psicológico de mayor o menor intensidad conforme a las diferencias individuales. Estas experiencias representan reacciones que se ven reflejadas en comportamientos o conductas diversas. La incidencia social de las emociones radica en que aún las más desagradables permiten el desarrollo de las habilidades sociales y el ajuste personal. Por otra parte, las emociones tienen consecuencias directas en los procesos cognitivos impactando el proceso de aprendizaje.

En definitiva, las emociones pueden comprenderse como estados afectivos que se generan en los individuos y causan reacciones en su organismo producto de las acciones neuronales y los procesos cognitivos que intervienen en ellas. Las emociones pueden ser muy diversas y, en función de eso, se han definido diferentes tipos de emociones.

3.5.1 Tipos de emociones

En la perspectiva de Kemper (1987), Turner (1999) y Bisquerra (2000) existen diferentes tipos de emociones, las cuales pueden dividirse en dos grupos: primarias y secundarias.

Emociones primarias: son todas las que tienen un origen innato en el organismo del individuo y responden a estímulos de carácter fisiológico, biológico y neurológico. Este tipo de emociones pueden ser consideradas como respuestas universales y comprenden el miedo, la felicidad, la ira, la satisfacción, la aversión, el sobresalto, la sorpresa y la tristeza. En otras palabras, son todas aquellas emociones que se originan en el organismo de las personas de manera natural.

Emociones secundarias: hacen referencia a todas las que surgen como consecuencia de los elementos de orden social, es decir, se manifiestan como respuesta del organismo a los estímulos del entorno y se encuentran condicionadas a elementos de carácter cultural. Ejemplo: culpa, vergüenza, nostalgia, resentimiento, decepción y amor.

Reconocer estos tipos de expresiones emocionales permite a los individuos conocerlas y gestionarlas de forma adecuada y, en consecuencia, responder asertivamente a los estímulos del entorno. No obstante, desarrollar estas competencias no es fácil, pero la teoría de la inteligencia emocional ha propuesto un fundamento epistemológico que permite comprender los procesos que pueden ayudar a los individuos a gestionar sus emociones, lo cual puede comprenderse como hacer las gestiones (pasos, acciones, estrategias) necesarias para resolver una cosa.

3.6 Inteligencia emocional

De acuerdo con los planteamientos de Salovey, Brackett y Mayer (2004) la inteligencia emocional (IE) consiste en un subconjunto de la inteligencia social que contempla la capacidad que pueden desarrollar los individuos para gestionar sus sentimientos (estados de ánimo o disposición emocional), comprender las reacciones emocionales de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información obtenida para orientar los pensamientos y controlar el comportamiento propio.

Para Goleman (1995), quien fue el primero en adoptar el término a partir de los planteamientos de Gardner (1995), la inteligencia emocional es la capacidad que poseen los individuos para reconocer los sentimientos propios y de terceros, para motivarse a sí mismos y manejar de manera acertada las emociones propias y en las relaciones que se establecen con las demás personas. Por su parte, Jiménez (2018) sostiene que todas las definiciones que se han dado sobre la inteligencia emocional coinciden en los mismos aspectos:

(a) El conocimiento de las propias emociones: entendido como la capacidad para reconocer los diferentes sentimientos cuando aparecen. Esta competencia lleva implícita una introspección psicológica por parte del individuo con el fin de comprenderse a sí

mismo; su objetivo fundamental es reconocer los sentimientos reales a los que debe atender para su propio bienestar.

(b) Capacidad de gestionar las propias emociones y de adecuar tanto su reacción como su expresión corporal según el momento y el contexto.

(c) Capacidad para motivarse a sí mismo: conlleva someterse a los pensamientos propios para atender a los objetivos planteados. Esta capacidad está más relacionada con saber demorar la gratificación y poder controlar la impulsividad.

(d) El reconocimiento de las emociones en otras personas implica desarrollar una actitud empática y la habilidad de reconocer las emociones que experimentan los demás en función del contexto en el que se generan.

(e) Gestión de las relaciones: se refiere a saber relacionarse con las emociones de los terceros y comprender el impacto que tiene el comportamiento propio en los demás.

Estos elementos implican un conjunto de competencias que permiten desarrollar la capacidad para gestionar y autorregular las emociones, comprender las de terceros y actuar efectivamente ante ellas. En tal sentido, este conjunto de competencias es de gran importancia para lograr que el niño desarrolle las competencias emocionales necesarias para responder de manera asertiva ante situaciones conflictivas y alcanzar un estado de total bienestar.

3.7 Competencias emocionales

Dentro de la teoría de la inteligencia emocional se establecen capacidades que son fundamentales para lograr que el individuo gestione de manera adecuada sus emociones; estas capacidades se consolidan en un conjunto de competencias emocionales que integran diversos elementos para lograr el adecuado desarrollo emocional del individuo.

Las competencias emocionales hacen referencia al conjunto de capacidades que desarrollan los individuos para gestionar sus sentimientos y gestionar sus emociones de manera adecuada. Dicho de otra forma, estas competencias consisten en un andamiaje de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que debe desarrollar un individuo para tomar conciencia de sus sentimientos y emociones, comprenderlas y regularlas. Esto le permitirá expresarlas de la manera correcta (Bisquerra y Pérez, 2007).

Para Hurtado (2015), las competencias emocionales se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para comprender lo que sentimos, pensamos y hacemos; para expresarse de forma adecuada y conseguir el mayor desarrollo personal posible que permita sentirse bien y establecer relaciones positivas con los demás” (p. 20).

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) crearon el modelo pentagonal de competencias emocionales (Figura 1). Este modelo plantea cinco competencias básicas que todo individuo debe desarrollar para lograr una IE efectiva. El desarrollo de cada competencia conlleva un proceso complejo que requiere de un conjunto de habilidades o microcompetencias. Dichas competencias son las siguientes:

Conciencia emocional: referida a la capacidad que tienen los individuos para ser conscientes de las emociones propias y de terceras personas, y a través de un adecuado análisis crítico (desde un estado de razonamiento consciente) lograr identificarlas, comprenderlas y ponerlas en práctica de acuerdo con el contexto. Dentro de esta competencia se desarrollan un conjunto de procesos cognitivos llamados microcompetencias, que permiten formar el andamiaje para su construcción. Entre ellas: atención, concentración y análisis.

Autonomía emocional: esta competencia representa las “características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra, 2020, p. 20).

Competencia social: se refiere a la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus habilidades sociales y, con ello, establecer buenas relaciones con las demás personas teniendo como principio la comunicación asertiva. Para lograr el desarrollo de la competencia social se aplican las microcompetencias: dominio básico de las habilidades sociales, comunicación asertiva, intercambio de emociones, prevención de problemas y gestión de acciones emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Competencia para la vida y bienestar: es la capacidad que tienen los individuos para adoptar comportamientos adecuados frente a las diversas situaciones que se le presentan en

la vida cotidiana promoviendo el control sobre su propia vida. Las microcompetencias que permiten lograr una vida en bienestar son: adaptación, toma de decisiones, bienestar afectivo y ejercer el rol de ciudadano activo.

Autorregulación emocional: entendida como la capacidad que tienen los individuos para gestionar sus propias emociones de manera correcta, adecuada y pertinente. Esta competencia es considerada la más importante pues en ella se centra todo el proceso de inteligencia emocional. Para lograr consolidar esta capacidad es preciso que se desarrollen las microcompetencias: expresión emocional, control de sentimiento y capacidad para generar emociones positivas (Ato, González, y Carranza, J. 2004),

Todas estas competencias y microcompetencias son de gran importancia para el desarrollo socioemocional y para la consolidación de las capacidades del individuo en función de sus emociones y respuestas asertivas frente a situaciones de conflicto. No obstante, la autorregulación ha desempeñado un papel relevante. A través de ella, se logran gestionar las emociones para enfrentar adecuada y asertivamente las diversas situaciones adversas que se presentan en la vida cotidiana. Un ejemplo de ello es el conflicto escolar entre pares donde se pueden presentar agresiones, aislamiento social y otras conductas que no promueven el desarrollo de habilidades sociales ni aportan de manera positiva en el desarrollo infantil, tal y como se ha visto previamente en el apartado de conflicto escolar.

Frente a esto, es imprescindible resaltar el papel de la autorregulación emocional y para ello, se dedica a continuación, un apartado que permite ampliar los conocimientos sobre la misma.

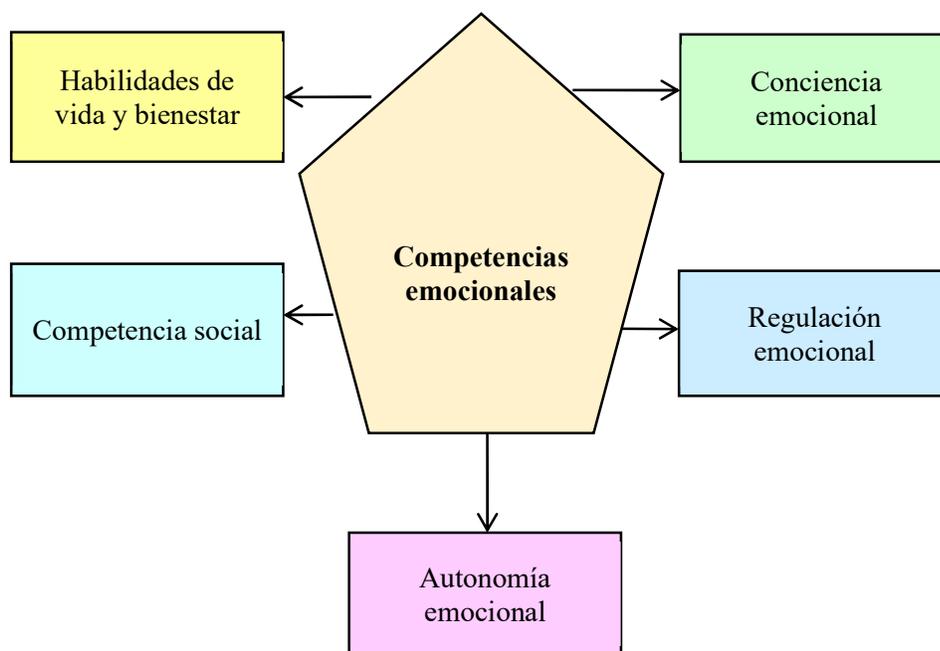


Figura 1. *Modelo pentagonal de competencias emocionales*. Fuente: Bisquerra y Pérez (2007)

3.8 Autorregulación emocional

Previamente, en el desarrollo de las competencias emocionales, específicamente en el modelo pentagonal de competencias emocionales, se ha detallado la autorregulación emocional como una de las competencias que permite a los individuos gestionar sus emociones de manera asertiva. No obstante, frente a la importancia que juega la misma en la primera infancia, se ha considerado relevante dedicar este apartado a ampliar los conocimientos sobre ella.

De acuerdo con Jiménez (2018), la autorregulación emocional comprende un conjunto de procesos conscientes que ocurren en el interior del individuo y le permite controlar, evaluar y modificar las reacciones y expresiones con el fin de alcanzar objetivos y metas.

La autorregulación es muy importante y necesaria para el desarrollo emocional y cognitivo de los individuos (Bisquerra y Pérez, 2007). Esta competencia implica estar abierto a situaciones agradables y desagradables, así como, llevar a cabo las estrategias

necesarias para eliminar, mantener o transformar las emociones que se experimentan ante los diversos escenarios que se suelen presentar en la vida y que generan una reacción emocional.

Según Ato, González y Carranza (2004), la autorregulación emocional comprende la habilidad de los individuos para transformar su comportamiento en función de las demandas y situaciones específicas que se presentan en su ambiente e implica el funcionamiento social de la persona. Estos autores también sostienen que el proceso de autorregulación lleva implícita la capacidad de adaptarse al entorno; este aspecto comprende un proceso de afrontamiento mediante la exploración y exposición de emociones positivas. A su vez, este conlleva el mantenimiento de una respuesta emocional positiva, su modulación y el cese adecuado y oportuno de esta.

Uno de los modelos de mayor relevancia es el propuesto por Barret y Gross (2001) quienes consideraron que las emociones son un fenómeno emergente y dinámico que surge como consecuencia de la interacción entre diversos procesos, externos e internos. Este modelo también comprende la evaluación emocional como un proceso de aprendizaje neutro donde no existe una valoración correcta o incorrecta sino un momento que conlleva a la reflexión.

3.9 Modelo de Barret y Gross

El modelo propuesto por Barret y Gross (2001) se concibe dentro de los postulados de la Inteligencia Emocional y se orienta específicamente al desarrollo de la autorregulación emocional en los individuos. En consecuencia, el modelo comprende la inteligencia emocional como un conjunto de procesos que se relacionan entre sí para permitir que el individuo despliegue representaciones mentales satisfactorias en la generación y regulación de la respuesta de sus emociones.

Este modelo concibe dos elementos importantes: 1) la forma como se representan las emociones, es decir, cómo los individuos las conciben o visualizan mentalmente y se hacen conscientes de ellas y 2) cómo y cuándo se regulan (Barret y Gross, 2001). En la representación intervienen diversos elementos, tales como: la generación de la emoción, los conocimientos previos sobre las emociones que se experimentan, el acceso a estos

conocimientos, el interés por construir experiencias discretas y la ubicación de los recursos emocionales en la memoria (construcción de esquemas).

De acuerdo con Barret y Gross (2001) este modelo comprende cinco aspectos a los que el individuo debe prestar atención e intervenir sobre ellos para lograr autorregularse y transformar la dirección de la generación de emociones:

(I) Selección de la situación: evitar o aproximarse a personas, objetos o lugares que producen un impacto emocional con el propósito de influir sobre los sentimientos que generan.

(II) Modificación de la situación: los individuos tienen la opción de adecuarse para transformar su impacto emocional. De acuerdo con la psicología, lo anterior podría reflejarse como una estrategia de afrontamiento ante los problemas. En la primera infancia, esto se constituye como un elemento fundamental para el desarrollo y la formación integral del individuo, por cuanto permite moldear la conducta del individuo en función de obtener respuestas y reacciones positivas frente a los conflictos, principalmente por medio de la comprensión del otro (desarrollo de la empatía) y dejando atrás el egocentrismo.

(III) Despliegue atencional: consiste en centrar la atención en los aspectos que el individuo considere importante, y muchas veces implica un proceso de distracción cuando la situación no es adecuada o enriquecedora.

(IV) Cambio cognitivo: hace referencia a la elección que se hace sobre posibles significados que se generan en una situación. Estos podrían conllevar a la reevaluación y posterior reestructuración cognitiva. En este elemento, el significado desempeña un papel relevante pues determina las tendencias de la respuesta emocional.

(V) Modulación de la respuesta: consiste en la influencia que se ejerce sobre las tendencias de acción una vez que se ha generado. Inhibe las expresiones emocionales. Esta parte del esquema puede representarse a través de símbolos – (para representar inhibición) y + (para representar excitación).

En este proceso, las primeras cuatro estrategias se centran en los antecedentes mientras que la última se centra en las respuestas emocionales. Todas forman parte de un proceso orientado a que los individuos consoliden sus competencias incluyendo la autorregulación emocional la cual aportará grandes beneficios a su desarrollo integral si se

logra desde edad temprana. Ante esto, es importante destacar que, el modelo de Barret y Gross permite orientar las prácticas pedagógicas de primera infancia y, dentro de ellas, las estrategias metodológicas y actividades didácticas para lograr la consolidación y desarrollo de la capacidad de los niños para autorregular sus emociones.

3.10 Regulación de emociones en la primera infancia

Siguiendo lo expuesto por Cruz (2014) el desarrollo de las habilidades de autorregulación a temprana edad suele marcar un efecto positivo a largo plazo sobre el funcionamiento social de las personas. Así mismo, Eisenberg y Fabes (1992) sostienen que los procesos de autorregulación en niños predisponen a un menor riesgo de presentar problemas de conducta. Ello se refleja a través de asociaciones significativas entre la intensidad de la conducta del individuo y su autorregulación emocional. También, con el desarrollo de las habilidades sociales en la edad temprana.

Basado en los postulados de Kopp (1982) y Bronson (2000), Cruz (2014) expone un conjunto de beneficios que ofrece la autorregulación emocional en la primera infancia. Entre estos se pueden mencionar: (a) capacidades para controlar las emociones, cumplir las normas y abstenerse de conductas inapropiadas; (b) un lenguaje que le permite regular su conducta e influir sobre la de los demás; (c) mayor aceptación e interés hacia sus pares y, con ello, la capacidad de autorregular su conducta en relación con sus compañeros; (d) habilidades que le permiten ajustarse a situaciones estresantes y conflictivas, respondiendo de manera efectiva; (e) habilidades de interacción más efectivas y eficaces; (f) seguridad y autoestima; (g) la capacidad de comunicar sus emociones de manera abierta y espontánea; (h) empatía y comprensión sobre los estados emocionales de otras personas; (i) conductas deliberadas para ayudar, compartir o consolar a un compañero; (j) actitudes positivas hacia comportamientos prosociales; e (k) internalizar las normas de comportamiento y adaptarse a ellas, cumpliéndolas a cabalidad.

En correspondencia con estos planteamientos, Castro, López y Hernández (2018) detallan que el desarrollo emocional de los niños de temprana edad se basa principalmente en el conocimiento de sí mismo y de las normas y valores sociales. A medida que los niños

van madurando y experimentando su relación en el entorno, sus emociones se vuelven cada vez más complejas, llegando a ser capaces de controlarlas frente a los demás.

Desde recién nacidos hasta aproximadamente los dos años, los niños van experimentando distintas emociones que parten de lo global a lo específico. Entre los dos y los tres años comienzan una etapa importante en el desarrollo emocional, pues los niños experimentan las emociones complejas, relacionadas, por una parte, con el descubrimiento de sí mismo; estas emociones también son llamadas emociones autoconscientes.

Por otro lado, los niños desarrollan las emociones vinculadas al trato con las demás personas, denominadas emociones socio-morales, las cuales se sostienen en las normas creencias y valores. Entre las emociones complejas más importantes se encuentran la vergüenza, la culpa y el orgullo, no obstante, para que el niño sea capaz de experimentar estas sensaciones es necesario contar con los recursos morales como esquemas o estándares de valoración de las emociones, junto a ello también desarrollan la capacidad de autoevaluar su conducta atribuyendo lo correcto o incorrecto de sus emociones.

La etapa de 3 a 4 años tiene gran significancia en el desarrollo emocional, pues los niños son capaces de expresar sus emociones por medio del lenguaje, lo cual le ayuda a conocerlas y/o identificarlas. Entre los 4 y 5 años aparece el miedo, lo cual se vincula al desarrollo cognitivo de los individuos evidenciando que es capaz de imaginar, analizar, anticipar peligros, entre otros (Castro, et al. 2018).

La autorregulación emocional en la primera infancia se va construyendo a medida que se logra el desarrollo emocional de los niños, no obstante, entre los 3 y 5 años se producen los avances más específicos. En esta etapa, los niños son capaces de establecer criterios para identificar sus emociones y las de terceros, además, pueden contextualizarlas dando valor a las mismas de acuerdo con su propósito. Por ejemplo: el niño sabe que, si se porta mal, los adultos significativos (padres) se molestarán y esto genera la sensación de malestar o emociones negativas. Pero también sabe que, si hace algo que los adultos desean, esto generará sensaciones de satisfacción, lo que determinará su conducta en función de lo que los adultos desean.

De igual manera, los niños comprenden el sentido real de las emociones, pudiendo ocultar deliberadamente algunas, como evitar llorar al ir a la escuela y separarse de sus

padres (sentimiento típico de esta etapa) para evitar la burla de sus compañeros, logrando un gran paso para la autorregulación emocional (Castro, et al. 2018).

Observando todos los elementos positivos que genera en el individuo una adecuada regulación emocional a edad temprana, se puede evidenciar su gran importancia para el desarrollo infantil. Para ello es relevante que se originen procesos pedagógicos a través de la educación emocional. Al respecto Bisquerra (2000) señala que una adecuada educación emocional permite a los estudiantes de primera infancia consolidar las habilidades para autorregular sus emociones sobre todo en el ámbito escolar, el cual se constituye como un espacio propenso a situaciones de conflicto entre pares y que a su vez genera diversos problemas emocionales en los niños (UNESCO, 2020).

3.11 Educación emocional

La educación emocional está referida a un proceso formativo orientado al desarrollo de estrategias, herramientas y procesos cognitivos necesarios para que el individuo pueda gestionar sus emociones y emplearlas adecuadamente de acuerdo con el contexto en el que se encuentra, estando consciente de lo que representa y del aprendizaje que proporciona (Bisquerra, 2000).

Además, la educación emocional permite desarrollar la inteligencia emocional y proyectarla como un mejor estado de bienestar para las personas, tanto de manera personal como colectiva. En concordancia, Bisquerra (2000) la define como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (p. 243).

Sin duda, la educación emocional debe ser concebida como un proceso educativo que requiere de prácticas pedagógicas bien establecidas. Con ellas se debe estructurar la

formación de los individuos permitiéndole generar aprendizajes sobre las emociones y consolidar las competencias emocionales. Dentro de estas competencias se incluye la autorregulación que está dirigida a la resolución pacífica de conflictos escolares. Atendiendo a esto, y según los planteamientos de Castro, López y Hernández (2018), las estrategias de educación emocional deben estar orientadas a: expresar las emociones de forma autoconsciente, nombrar e identificar las emociones tanto propias como de terceros, desarrollar las emociones socio-morales, ayudar a la consolidación de los recursos morales (creencias y valores) evitando los estereotipos, autoevaluar su conducta emocional, incentivar el establecimiento de criterios para la valoración e identificación de las emociones (positivas, negativas, correctas o incorrectas), contextualizar las emociones y dramatizar diversas emociones.

3.11.1 Prácticas pedagógicas de educación emocional

Musiera (2016) señala que son pocas las acciones pedagógicas orientadas a la educación emocional en la primera infancia. Denham et al. (2011) manifiestan que una de las razones que justifican la poca relevancia que se le ha dado proviene del desconocimiento y/o la escasa formación que los docentes tienen al respecto. Por tanto, los docentes no cuentan con las habilidades y herramientas para ponerla en práctica.

Por su parte, Boix (2007) sostiene que “Todas las personas que forman parte de un ámbito aportan a él su emocionalidad y de alguna manera son influidos por la emocionalidad de este” (p. 23). En función de esto, la principal estrategia que debe aplicarse al desarrollar la educación emocional (EE) es que el docente despliegue su propia inteligencia emocional (IE). Kremenitzer y Miller (2008) señalan que la mayor fuente de aprendizaje de los niños es la imitación. Por ello, los docentes de primera infancia deben constituirse como un modelo a seguir.

En este sentido, tal como lo refieren Fernández-Martínez y Montero-García (2016), para trabajar la EE es preciso que los docentes de primera instancia se conviertan en agentes de cambios y promotores de un clima emocional asertivo en el aula. Las primeras acciones deben consistir en trabajar su propia IE para intervenir correctamente en sus estudiantes, y siendo un modelo a seguir, se pueden establecer estrategias que promuevan el

desarrollo emocional de los niños, específicamente de autorregulación, como el reconocimiento de sus emociones y la de los demás, expresión abierta de las emociones, contextualización de las mismas, entre otras.

En este orden de ideas, Gallego-Gil y Gallego-Alarcón (2006) señalan que las prácticas pedagógicas de educación emocional en el aula deben distinguir tres contextos: (a) la actuación diaria que propicie el aprendizaje y desarrollo de la IE a través de la observación, tomando al docente como un modelo, (b) la planificación de las competencias emocionales dentro de los contenidos conceptuales, actitudinales y transversales y (c) establecer programas específicos de educación emocional en el aula.

De acuerdo con estos planteamientos, Fernández-Martínez y Montero-García (2016) exponen un conjunto de acciones que pueden emplearse para el desarrollo de la educación emocional en la primera infancia. Entre ellas se encuentran:

(a) Aprovechar las rutinas del aula para realizar conversatorios con los niños sobre las emociones y permitirles que las expresen abiertamente, creando un clima de respeto, relajación y confianza.

(b) Enseñar técnicas de relajación, concientizando a los estudiantes del beneficio que ofrecen, tanto para la mente como para los músculos y otras partes del cuerpo.

(c) Incentivar a los estudiantes a que identifiquen las emociones que viven, poniéndoles nombre. Pueden implementarse otros recursos como dibujos o fichas en los que se expresen las emociones básicas mediante la simulación de expresiones faciales para compartirlas con el grupo y, de esta manera, desarrollar la empatía y la aceptación.

(d) Propiciar acciones que permitan conocer el origen de sus emociones, permitiéndoles controlarlas, a fin de desarrollar habilidades sociales y de comportamiento.

(e) Propiciar actividades de reflexión sobre las reacciones propias y las del resto de los compañeros. Puede promoverse a través de la exposición de ejemplos concretos o de situaciones vividas por el propio maestro.

(f) Verbalizar las emociones para lograr identificarlas, razonar sobre ellas y generar medidas para transformarlas.

(g) Es importante relacionar a los estudiantes con las sensaciones de miedo, frustración, tristeza, con el objetivo de concientizarlas y que logren un aprendizaje.

(h) Aumentar el trabajo en equipo para el desarrollo de las habilidades sociales y el mejoramiento de la comunicación e interacción entre los niños. Esto puede hacerse por medio de actividades como el teatro, relatos de cuento, juegos, dramatizaciones, entre otras.

(i) Establecer roles en el aula que permitan la aceptación de cada uno de los individuos en sus diferentes responsabilidades.

(j) Trabajar lecturas o vídeos en los que se desarrollen valores y aptitudes como la empatía y el compañerismo con el propósito de que los estudiantes sigan el modelo y razonen al respecto.

(k) Proponer interrogantes y debates donde se planteen soluciones a las expresiones de emociones negativas, en caso de presentarse en el aula una situación que lo amerite.

(l) Desarrollar estrategias de psicomotricidad para la expresión de las emociones; esto puede llevarse a cabo a través de dramatizaciones.

Todas estas acciones sirven de guía para llevar a cabo una praxis que permita potenciar las habilidades y competencias emocionales. Esto permite fortalecer la evolución de los procesos cognitivos y la construcción del conocimiento. Sin embargo, estas no son pautas rígidas que se deban seguir, pues está en manos del docente innovar, crear y establecer metodologías que se adecúen al contexto y a las características de los estudiantes. Para esto, es esencial que el docente desarrolle su propia IE y adquiera los conocimientos necesarios sobre la EE.

3.12 Prácticas pedagógicas de autorregulación emocional

Respecto a las prácticas centradas directamente en la autorregulación emocional se puede señalar que, en la actualidad no existen registros científicos directos. Las investigaciones encontradas hacen referencia a prácticas pedagógicas, estrategias metodológicas, actividades didácticas, unidades didácticas, proyectos de aprendizaje u otras herramientas de educación emocional o de inteligencia emocional en las que se incluye la autorregulación emocional de manera integrada y sistemática.

Sin embargo, de los proyectos de IE en los que se incluyen acciones para su desarrollo se pueden extraer algunas consideraciones. Al respecto se toma en cuenta el estudio desarrollado por López-Cassá (2007) dirigido a la etapa de educación infantil. Este

se construye como un proyecto formativo distribuido en cinco bloques temáticos, cada uno de los cuales promueve el desarrollo de una competencia emocional.

En este programa presentado por López-Cassá (2007) se destina el segundo bloque exclusivamente para la regulación emocional. Su fundamentación señala que los niños deben aprender a gestionar y transformar sus emociones negativas (las cuales les hacen tener conductas poco asertivas) en emociones que sean positivas y les permitan desarrollar mejores habilidades. Al referirse al gestionar los autores hacen referencia a tomar las medidas (acciones y/o conductas) necesarias para expresar sus emociones de manera adecuada y al transformar se refiere a desarrollar en el niño la capacidad de cambiar o transformar sus emociones espontáneas (reacciones emocionales que no fueron gestionadas para expresarlas adecuadamente) en el momento en que están ocurriendo y que logra hacerse consciente de que su reacción es errónea o incorrecta.

Entre las actividades que este programa propone se encuentran: realizar ejercicios de relajación con los niños, esto debe hacerse tratando de que ellos pierdan la rigidez de sus músculos concentrándose en las diferentes partes del cuerpo. El autor también sugiere desarrollar cuentos que permitan identificar las diferentes emociones mediante los personajes y, posterior a la lectura, promover un intercambio comunicativo en el que los niños logren expresar sus emociones al compararlas con las de los personajes del cuento (López-Cassá, 2007).

Otra de las herramientas para trabajar en las aulas de educación infantil la autorregulación emocional fue planteada por Goleman (1995). El autor expone que el arte es una estrategia formidable para lograr la autorregulación de las emociones. Esto también es afirmado por Escudero (2015) cuando señala que el arte es un vehículo muy importante que permite comprender y gestionar las emociones, así como, la manera de trabajarlas. Para esto, la observación resulta ser una acción esencial (que permite identificar las emociones generadas a partir de la visualización de una obra de arte) así como la creación propia de una obra (lo cual permite la expresión de las emociones a través de la invención).

Bajo este mismo planteamiento se encuentra la propuesta de Fernández-Berrocal y Ramos (2005) quienes consideran que una de las mejores estrategias didácticas para el desarrollo de la regulación emocional son los vídeos. En ellos se pueden vincular y

evidenciar las emociones, tal es el caso de la película “Intensamente” (de Disney) en la que se reflejan cinco emociones básicas en la mente de una persona.

Por su parte, Ortega (2015) estudia la relación entre el *Mindfulness* y la regulación emocional y señala que esta promueve el bienestar psicológico de los niños. La técnica consiste en desarrollar la conciencia al prestar atención -de forma intencional- a lo que ocurre alrededor, sin emitir juicios ni evaluaciones (Kabat-Zinn, 2003). De acuerdo con Musiera (2016), “esta técnica logra aquietar la mente y centrarse en el aquí y ahora, al mismo tiempo que se hace posible lograr modular aquellas emociones a las cuales consideramos que necesitan ser reguladas” (p. 30).

De igual forma, Vivas, Gallego y González (2007) plantean un conjunto de técnicas basadas en el control de la respiración, ejercicios de relajación y de visualización, meditaciones dirigidas y terapias cognitivas para regular las emociones. Según estas autoras, las estrategias mencionadas permiten evitar aseveraciones de sentimientos negativos y posibles condiciones cognitivas; también, promueven la liberación de tensiones musculares, la reprogramación cognitiva, entre otros.

En definitiva, todas estas estrategias y técnicas constituyen elementos claves para la orientación de las prácticas pedagógicas de educación emocional. Estas pueden llevarse a cabo para fomentar el desarrollo de la autorregulación emocional en los estudiantes. No obstante, estas dependen de varios elementos tales como: el contexto donde se lleven a cabo, el equipo docente, los recursos con los que se cuente, entre otros. Al respecto, Gómez-Bruguera (2003) señalan que la mayor y mejor acción se encuentra en la intención del docente.

3.13 Resolución de conflictos mediante regulación emocional

Ribes, et al. (2005) destacan que trabajar la autorregulación emocional en la primera infancia es de gran importancia. Estas permiten se desarrollen competencias (habilidades, capacidades y conocimientos que un individuo desarrolla para lograr cumplir determinadas tareas de manera eficiente) durante la infancia para gestionar sus emociones y actuar adecuadamente frente a un conflicto. Su importancia radica en que, por medio de las estrategias de autorregulación emocional, los estudiantes se hagan conscientes de los

procesos que son efectivos para controlar sus emociones negativas y/o desagradables. Algunas de estas son la tristeza, el miedo, la rabia, entre otras. Es decir que, es importante centrarse en las emociones primarias, por cuanto son estas las primeras que experimentan los individuos.

De acuerdo con Guichot y Torre (2019), la práctica de la autorregulación emocional en el aula de educación infantil, además de controlar los conflictos comunes del aula (como los generados por el egocentrismo como celos, imponer ideas e intereses, críticas estereotipadas, peleas por juguetes, etc.) permite desarrollar las estrategias para que los niños -de manera autónoma- puedan enfrentar situaciones problemáticas y resolverlas por sí mismos.

4 Marco metodológico

4.1 Enfoque y tipo de investigación

Para llevar a cabo la investigación se implementa una metodología de enfoque cualitativo, al tratar de inquirir el objeto de estudio desde la realidad de sus propios actores. En este caso, se indagan las perspectivas de los docentes en relación con las prácticas educativas de autorregulación emocional, las cuales se enfocan principalmente en dar respuesta a las interrogantes originales de la investigación. En otras palabras, se da paso a la construcción de un referente teórico, es decir, un constructo hipotético sobre la realidad que se vive en las aulas de educación infantil a partir de las opiniones de los participantes.

Conviene subrayar que la investigación se basa en la realización de entrevistas abiertas a 10 docentes de educación infantil tanto de escuelas públicas como privadas. Esta técnica permite que los participantes se expresen de manera natural y espontánea, a fin de obtener más información sobre el tema en estudio. En la misma línea metodológica, cabe señalar el modelo interpretativo con el que se analiza la información obtenida de las entrevistas con el propósito de dar sentido, significado y coherencia en función del objetivo propuesto. De esta manera, se intentan descubrir las diversas prácticas pedagógicas, entre ellas se consideran las estrategias implementadas en educación infantil para la resolución de conflictos, específicamente, la autorregulación emocional.

Así mismo, la investigación posee un alcance descriptivo, por cuanto se detallan las diversas estrategias implementadas por los docentes de primera infancia en el contexto colombiano para la resolución pacífica de conflictos entre pares basados fundamentalmente en la autorregulación emocional.

4.2 Participantes

La población está conformada por un total de 10 docentes en primera infancia, todos con título de posgrado. Asimismo, el grupo cuenta con una representación de 90% mujeres y 10% hombres, con edades entre los 28 y 37 años, lo que da un promedio de 32,1 años. (Tabla 1).

Tabla 1. *Títulos profesionales de los docentes*

	Título	Cantidad
Pregrado	Licenciatura en educación preescolar	
	Licenciatura en educación preescolar y básica	3
	Pedagogía infantil	1
	Psicología	1
Postgrado	Especialista en docencia bilingüe	2
	Especialista en educación	1
	Especialista en neuroeducación	1
	Especialistas en programación neurolingüística	3
	Maestría en desarrollo infantil	3
	Cursando maestría en desarrollo infantil	1

Fuente: autoría propia a partir de los datos aportados por los docentes en las entrevistas.

Sobre el tipo de trabajo, 9 de los docentes enseñan en instituciones privadas y solo 1 enseña en una institución pública. Finalmente, la experiencia laboral de los docentes varía entre 6 y 15 años, con un promedio de 9,2 años.

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tomando en cuenta que la investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, se aplicó como técnica la entrevista semiestructurada, para la cual se diseñó un guión de entrevista (Anexo 1) constituido por 20 preguntas abiertas, el cual se sometió a juicio de expertos (Anexo 2) en el área de educación infantil, profesionales con especialidades y profesionales en metodología investigativa (metodólogos). Con las sugerencias y observaciones ofrecidas por los expertos se realizaron las correcciones necesarias y se reorganizaron los interrogantes.

Finalmente, el instrumento quedó constituido por un total de 20 preguntas. De estas, 19 estuvieron enfocadas en las categorías de análisis y sólo una se deja a criterio del entrevistado (Tabla 2).

Tabla 2. *Relación de categorías y preguntas*

Categorías	Preguntas del instrumento
Prácticas pedagógicas de los docentes de primera infancia	1 y 3
Autorregulación emocional	2, 4, 5 y 6
Conflictos en el aula	7, 14 y 17
Prácticas pedagógicas de autorregulación emocional	8,9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18 y 19

Fuente: autoría propia.

Nota: Para conocer las preguntas se sugiere ir directamente al instrumento en el anexo 1.

4.4 Procedimiento

Para recoger los datos, en primer lugar, se contactó a los participantes y se realizó la invitación para que participaran en la investigación y se les explicó el motivo y los objetivos del estudio. Igualmente, se ofreció el consentimiento informado para hacer constar los elementos éticos de la investigación y se les informó que debido a las medidas sanitarias establecidas para frenar el contagio por COVID-19, la recogida de datos se

llevaría a cabo a través de videollamada por la plataforma Zoom. Posteriormente, se organizaron junto a los participantes, las fechas y horas para llevar a cabo la entrevista con cada uno.

El siguiente paso fue la puesta en marcha de la entrevista con cada participante. Esta se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom y, para dejar resguardo, se solicitó permiso al participante para grabarla, explicando que se hace transcripción de cada una para un adecuado procesamiento y análisis de la información y aclarando que se hará un uso adecuado de la información manteniendo el principio de confidencialidad.

La entrevista inició con la presentación de la investigadora quien detalla su nombre, carrera, universidad, título de tesis y propósito. Seguidamente, se procedió a identificar el contexto de los participantes detallando fecha, hora y lugar de trabajo, además de esto, se pidió al participante que se identificara y detallara sus datos sociodemográficos con exactitud: edad, sexo, título de pregrado, título de posgrado, tipo de educación en la que impartía clases, estrato educativo, años de experiencia laboral, etc. Posteriormente, se aclararon los conceptos clave de la investigación, los cuales se encuentran directamente relacionados con las categorías de análisis consideradas para el estudio:

- *Prácticas pedagógicas: proceso de gestión de la educación en el que se ejecuta la organización de las actividades pedagógicas, con el propósito de lograr que los estudiantes construyan su aprendizaje y desarrollo de competencias.*
- *Educación emocional: Proceso formativo orientado al desarrollo de estrategias y herramientas necesarias para que los individuos puedan gestionar sus emociones y emplearlas adecuadamente.*
- *Autorregulación emocional: Capacidad de los individuos para controlar sus emociones y transformar su comportamiento para actuar asertivamente en situaciones de conflicto entre pares.*
- *Conflicto: Discrepancia de intereses entre dos o más personas que conduce a estados de tensión emocional, al generar conductas compulsivas y estados de ansiedad.*

- *Competencias emocionales: Conjunto de habilidades que desarrollan los individuos para controlar sus sentimientos y gestionar sus emociones de manera adecuada*

De esta manera, se procedió a realizar las preguntas a través de un proceso dinámico buscando que los docentes se expresen libremente.

Finalmente, la siguiente fase consistió en la transcripción de todos los datos obtenidos en las entrevistas, para lo cual se creó un formato en Excel en el que se introdujeron las respuestas de cada participante. Posteriormente, se subieron los datos al *software* Atlas.ti, donde se realizó el análisis y la organización por categorías. Una vez organizados, se procedió a la codificación y el análisis de palabras y se elaboraron las tablas de calor que reflejan las palabras clave de cada categoría; y con ello, se procedió al análisis de los datos.

4.5 Técnicas de análisis y procesamiento de información

Para el estudio de la información obtenida de los diferentes textos se realizó un análisis de contenido por medio de la técnica de codificación a través del *software* Atlas.ti, lo que permitió extraer las palabras y citas más relevantes en las que se identificaban los conceptos, las estrategias de autorregulación, entre otros. A fin de llevar a cabo esta técnica, se realizó el análisis de contenido a través del examinador de palabras, aplicando conteos separados para documento, conteo absoluto, totales de fila, longitud de palabra, conteos relativos y totales de columna. Para la normalización del texto, se eliminaron artículos, conectores, signos y otros elementos no significativos que se excluyen del análisis gracias a la lista de excepción; así, los resultados se emitieron a través de una tabla de Excel y unas nubes de palabras, con lo que se establece una comparación.

Igualmente, se organizaron las palabras de mayor a menor prevalencia y se comenzaron a construir las categorías de resultados; asimismo, se diseñaron las tablas de calor y, en función de sus resultados, se procedió a codificar el texto y armar las familias textuales conforme a las categorías creadas. Estos resultados orientaron el análisis de los datos, los cuales presentaron las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional a modo de relato.

5 Resultados

Con ayuda de la página web <https://www.wordclouds.com/> se realizó un mapa de palabras para graficar su frecuencia. El análisis de estas se presenta a continuación.



Figura 2. *Nube de palabras*

Las palabras con mayor presencia son: emoción (112), niños (95), desarrollar (49), expresar (43) y autorregulación (41); y, seguidamente, se encuentran: docentes (37), estrategias (31), conflictos (28), diferencias (27) e infancia (25). En el tercer grupo, se evidencian las siguientes palabras: reconocer (23), identificar (22), competencias (21), aprendizaje (20) y educación (19) (Tabla 3).

Tabla 3. *Frecuencia de las palabras halladas en las entrevistas.* Fuente: autoría propia

WORDS	P 1	%
Emoción	112	6,30 %
Niños	95	5,35 %
Desarrollar	49	2,76 %
Expresar	43	2,41 %
Autorregulación	41	2,31 %
Docentes	37	2,08 %
Estrategias	31	1,74 %
Conflictos	28	1,58 %
Diferentes	27	1,52 %
Infancia	25	1,41 %
Reconocer	23	1,30 %
Identificar	22	1,24 %
Competencias	21	1,18 %
Aprender/aprendizaje	20	1,13 %
Educación	19	1,07 %
Consciencia	19	1,07 %
Trabajo	18	1,01 %
Comunicación	17	0,96 %
Empatía	15	0,84 %
Padres	14	0,79 %
Asertiva	13	0,73 %
Conducta	13	0,51 %
Logren	13	0,78 %
Plantear	13	0,78 %
Actividades	12	0,68 %
Medio	12	0,68 %
Pedagógicas	12	0,68 %
Procesos	12	0,68 %
Conocimiento	11	0,62 %
Académico	10	0,56 %
Jugar	10	0,60 %
Conciencia	9	0,51 %
Poder	9	0,51 %
Comportamiento	8	0,45 %
Escucha	8	0,45 %
Práctica	8	0,45 %
Arte	7	0,39 %
Dificultades	7	0,39 %
Herramientas	7	0,40 %

IE	7	0,39 %
Respiración	7	0,39 %
Sintiendo	7	0,39 %
Acompañar	6	0,34 %
Ayudar	6	0,34 %
Convivir	6	0,34 %
Cotidianidad	6	0,34 %
Dibujar	6	0,30 %
Enseñanza	6	0,36 %
Individualidad	6	0,34 %
Inteligencia	6	0,34 %
Malestar	6	0,34 %
Mejores	6	0,34 %
Negativas	6	0,34 %
Positivas	6	0,36 %
Siente	6	0,34 %
Soluciones	6	0,34 %
Tolerancia	6	0,34 %
Violencia	6	0,34 %
Acuerdo	5	0,28 %
Amigos	5	0,28 %
Calmar	5	0,30 %
Creencias	5	0,28 %
Cuerpo	5	0,28 %
Entender	5	0,30 %
Experimentar	5	0,30 %
Generan	5	0,28 %
Habilidad	5	0,28 %
Lectura	5	0,28 %
Pacífica	5	0,28 %
Reaccionar	5	0,36 %
Regulación	5	0,30 %
Relaciones	5	0,28 %

Los rastros de calor de estas palabras se observan en la Tabla 4.

Tabla 4. *Tabla de calor según frecuencia de palabras.* Fuente: autoría propia

Emoción	Niños	Desarrollar	Expresar	Autorregulación
Docentes	Estrategias	Conflictos	Diferentes	Infancia

Reconocer	Identificar	Competencias	Aprendizaje	Educación			
Consciencia	Trabajo	Comunicación	Empatía	Padres			
Asertiva	Conducta	Lograr	Planear	Actividades	Medio	Pedagógicas	Procesos
	Palabras de mayor interés						
	Palabras con gran interés						
	Palabras de mediano interés						
	Palabras con poco interés						
	Palabras de menor interés						

En esta tabla se puede observar que las palabras más empleadas por los docentes se encuentran centradas principalmente en las emociones, los niños, el desarrollo, las expresiones y la autorregulación. En función de estas palabras y su relación con las categorías de análisis preestablecidas, se instituyeron como categorías de resultados: *conocimiento y prácticas de la inteligencia emocional, desarrollo de la expresión en los niños y autorregulación emocional*. La primera y la segunda categoría responden al objetivo de establecer el conocimiento que poseen los docentes de educación infantil sobre la inteligencia emocional. Y, en tercer lugar, la categoría sobre autorregulación emocional se alinea al objetivo que busca identificar las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes para el desarrollo de la autorregulación emocional como herramienta para resolver conflictos entre pares en educación infantil.

Se remarca que, a pesar de haber sido el conflicto uno de los elementos clave de la investigación, este fue un término poco empleado por los docentes de educación infantil en la entrevista, lo que podría sugerir que la mayoría de los maestros se enfocaron en las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional.

Luego de la selección y la definición de las categorías de resultados de acuerdo con el análisis general de contenido, se procedió a la codificación por medio de un análisis de palabras por categorías. En la categoría de *conocimiento y prácticas de la inteligencia emocional* se determinaron como palabras de mayor interés *emociones, estrategias y desarrollo* (Tabla 5).

Tabla 5. *Tabla de calor de las palabras en la categoría de conocimiento y prácticas de la AE.* Fuente: autoría propia

Palabras	Frecuencia	% con respecto al total de la categoría
Emociones	52	9,13 %
Estrategias	12	2,11 %
Desarrollo	11	1,93 %
Reconocer	8	1,40 %
Comunicación	8	1,40 %
Competencias	8	1,40 %
Identificar	7	1,23 %
Expresión	7	1,23 %
Educación	7	1,23 %
Medio	6	1,05 %
IE	6	1,05 %
Docentes	6	1,05 %
Asertiva	6	1,05 %
Infancia	5	0,88 %
Empatía	5	0,88 %
Conocimiento	5	0,88 %
Palabras de mayor interés		
Palabras con gran interés		
Palabras de mediano interés		
Palabras con poco interés		
Palabras de menor interés		

Este análisis refleja que en relación con la categoría de *conocimiento y prácticas de la autorregulación emocional* las palabras de mayor relevancia fueron *emociones, desarrollo y estrategias*. Por lo anterior se puede comprender que estas palabras están orientadas principalmente hacia la implementación de estrategias para el desarrollo emocional del individuo. Adicionalmente encontramos las palabras *reconocimiento, comunicación, competencias en AE, identificación, expresión, asertividad y empatía*.

En la categoría de *desarrollo de las expresiones*, en donde se detalla el conflicto, luego de la codificación se encontró un total de 307 palabras. Las más significativas fueron: expresión (29), emociones (26), sentimientos (9), comunicación (7) y medio (7). La tabla de calor de las palabras de esta categoría se muestra a continuación (Tabla 6).

Tabla 6. *Tabla de calor de las palabras en la categoría desarrollo de prácticas pedagógicas.* Fuente: autoría propia

Palabras	Frecuencia	% con respecto al total de la categoría
Expresión/expresar	29	14,00 %
Emociones	26	8,47 %
Sentimientos/siente	9	2,93 %
Comunicación	7	2,28 %
Medio	7	2,28 %
Asertiva	5	1,63 %
Conflictos	5	1,63 %
Autorregulación	4	1,64 %
Dibujar	4	1,30 %
Diferentes	4	1,30 %
Identificar	4	1,30 %
Respiración	4	1,30 %
Aprendizaje	3	0,98 %
Arte	3	0,98 %
Conscientes	3	0,98 %
Corporal	3	0,98 %
Docente	3	1,63 %
Empatía	3	0,98 %
Lectura	3	0,98 %

	Palabras de mayor interés
	Palabras con gran interés
	Palabras de mediano interés
	Palabras con poco interés
	Palabras de menor interés

Fuente: autoría propia

Al analizar las palabras que conformaron esta categoría se observó un énfasis en la expresión de emociones y sentimientos en los niños, enmarcados por las palabras *comunicación asertiva, medio, conflictos* y algunas que reflejaron estrategias, como *autorregulación, dibujo, identificación, respiración, aprendizaje, arte, lecturas y empatía*.

En la última categoría, *conflictos en el aula*, se analizaron un total de 1001 palabras, donde las más representativas fueron: *emociones, autorregulación, desarrollo, docentes, expresión, conflictos, aprendizaje, estrategias, infancia y diferentes*. El resultado de

frecuencia de cada una de las palabras codificadas en esta categoría se comparte en la Tabla 7.

Tabla 7. *Tabla de calor de las palabras en la categoría conflictos en el aula*

Emociones 39	Conflictos 19	Actividades 9	Competencia 6	Académico
Autorregulación 31	Aprendizaje 17	Conducta 8	Emocionales 6	Identificar 5
Desarrollo 29	Estrategias 17	Comunicación 7	Medio 6	Mejores 5
Docentes 26	Infancia 17	Empatía 7	Poder 6	Pacífica 5
Expresión/expresar 20	Diferentes 14	Generar 7	Violencia 6	Práctica 5
		Pedagógicas 7		Tolerancia 5
		Reconocer 7		

	Palabras de mayor interés
	Palabras con gran interés
	Palabras de mediano interés
	Palabras con poco interés
	Palabras de menor interés

Fuente: autoría propia

Esta tabla de calor evidencia que lo que más caracteriza la autorregulación emocional es el desarrollo de la expresión de las emociones, así como el aprendizaje de estrategias diferentes para resolver los conflictos en la infancia. No obstante, existen otros elementos de relevancia, como la conducta, la comunicación, la empatía, las competencias, la violencia y la tolerancia.

En cuanto a la autorregulación emocional, los docentes la definieron como la capacidad que tienen las personas para identificar las emociones positivas y negativas, controlar sus impulsos emocionales, manejarlos según el contexto y reaccionar adecuadamente sin lastimar a los demás.

6 Discusión

Luego de llevar a cabo un análisis de los resultados obtenidos por medio de la categorización y la codificación de las respuestas dadas por los docentes de primera infancia se evidenció que las repuestas permitieron acercarse a las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional que implementan los docentes de primera infancia para resolver conflictos en el aula.

Al analizar los resultados que permitieron establecer la categoría *autorregulación emocional*, para algunos de los docentes de educación infantil entrevistados mencionan que la autorregulación emocional consiste en un constructo teórico sobre las emociones y un conjunto de habilidades que se desarrollan a partir de las experiencias y vivencias. Para otro docente consiste en la capacidad que tiene la persona para reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las de los demás. Otro de los docentes considera que la autorregulación emocional permite socializar y facilitar la adaptación del niño para comunicar, escuchar y convivir de una manera asertiva. Finalmente, otros docentes manifiestan que consiste en entender de dónde vienen éstas y así diseñar estrategias que ayudan a sobrellevarlas. En suma, se trata del manejo que se les da a las emociones para expresarlas de acuerdo con el contexto y generar una convivencia sana.

Estas respuestas coinciden con las definiciones dadas por Salovey, Brackett y Mayer (2004), Goleman (1995) y Jiménez (2018), quienes sostienen que la inteligencia emocional contempla la capacidad de los individuos para controlar sus sentimientos, comprender las reacciones emocionales de los demás y controlar las reacciones emocionales. Al respecto, se considera que los docentes tienen conocimientos claros sobre lo que es e implica a educación emocional.

De acuerdo con los aspectos desarrollados en el marco teórico (Bisquerra 2000 y 2019; Bisquerra y Pérez, 2007 y Goleman, 1995) para desarrollar la AE en la primera infancia se debe empezar por el desarrollo de las competencias emocionales a través del reconocimiento de las emociones propias y de los demás, para solucionar problemas en el aula. Por eso, es importante crear estrategias enfocadas en esos aspectos con el propósito de

que los niños adquieran las habilidades, competencias y capacidades para gestionar las emociones de modo que entiendan al otro.

Continuando con el análisis de la categoría *AE*, para los docentes las competencias emocionales son comprendidas como habilidades que el individuo desarrolla para ser una persona emocionalmente inteligente. Asimismo, otros docentes consideran que son capacidades que se pueden adquirir para mostrar o expresar lo que se está sintiendo y para autorregular y percibir las emociones de manera tranquila y asertiva. Para otro, éstas son alcanzadas cuando los niños reaccionan de forma adecuada a las situaciones de la vida cotidiana.

Observando los postulados teóricos de Bisquerra y Pérez (2007) y Hurtado (2015) sobre la concepción de las competencias emocionales, se evidencia que existe congruencia entre la manera como los docentes perciben las mismas y cómo han sido planteadas por los autores, por lo que se puede señalar que los docentes poseen ideas claras sobre éstas, lo que favorece la implementación de acciones y estrategias.

Por otra parte, en esta misma categoría se ha observado que algunas de las acciones que emplean estos docentes (de acuerdo a lo expresado en las entrevistas) para la promoción de la *AE* en el aula de primera infancia son:

- a. *Propiciar espacios de reflexión para reconocer las emociones (“cómo me estoy sintiendo”, “qué estoy sintiendo”)* (V.1.3).
- b. *Promover preguntas de autoevaluación sobre cómo se siente el desarrollo de las actividades y qué se puede sugerir para sentirse más cómodo* (C.1.3)
- c. *Promover el trabajo en equipo y los momentos sociales dentro del aula, dado que por medio de ellos surgen conflictos que los estudiantes deben resolver, lo que se puede hacer a través del juego* (A.1.3)
- d. *Escuchar a los niños para que ellos repliquen la escucha* (Dv.1.3)
- e. *Propiciar la confianza y generar seguridad en el niño mediante el acompañamiento cotidiano* (Di.1.3)
- f. *Practicar ejercicios de respiración constante frente a una situación que genera malestar.* (B.1.3a)
- g. *Incentivar la empatía* (B.1.3b)

- h. *Promover la comprensión de la emoción por medio de ayudas visuales (B.1.3c)*
- i. *Propiciar las prácticas de mesa redonda y lectura. (M.1.3)*
- j. *Trabajar la comunicación asertiva (Ad.1.3)*
- k. *Desarrollar el autoconcepto al reforzar la capacidad de los niños para cumplir diferentes retos (T.1.3)*
- l. *Programación neurolingüística (PNL) (Ao.1.3a)*
- m. *Mindfulness (Ao.1.3b)*

En cuanto a la categoría de *conflictos en el aula* se ha observado que de acuerdo con la definición detallada por los docentes (expuesta en los resultados) se concibe la misma como una habilidad que implica ser capaz de observarse a sí mismo objetivamente en una situación de conflicto, abstraerse e identificar que se está sintiendo para actuar de una manera correcta y solucionar dicho problema. Así mismo, de acuerdo con los docentes los conflictos son una ventana de oportunidad al cambio, lo que favorece los entornos donde se desarrollan los niños, sin embargo, esta situación requiere de manejo para que no trascienda a una situación que requiera otro tipo de manejo. También a resolver un conflicto social o personal, y controlar las emociones para expresarlas correctamente.

En cuanto a los fundamentos epistemológicos (referentes teóricos que sustentan el conocimiento) en los que los docentes de primera infancia basan sus prácticas de autorregulación emocional en el aula, se señala los siguientes: la teoría de Goleman, los planteamientos de Howard Gardner y de Lipman, la teoría de la disciplina consciente de Becky Bailey, las competencias ciudadanas de Chau, la programación neurolingüística de Richard Bandler y Robert Dilts, y la teoría del desarrollo personal de Wayne Dyer.

En esta misma categoría y haciendo hincapié en el conflicto en educación infantil, se identificaron las estrategias pedagógicas que proponen los docentes desde la experiencia para el desarrollo de la autorregulación emocional como herramienta para resolver conflictos entre pares en educación infantil se encontraron los siguientes factores:

- *Los diálogos en sus diferentes percepciones: de reflexión, de introspección, de escucha; y las asambleas (V.10.2)*

- *La respiración es clave y muy efectiva para calmar el cuerpo (C.10.2a)*
- *La literatura infantil (V.10.2b)*
- *El arte en el que se puede incluir el trabajo con plastilina, pintura y dibujos (A.10.2)*
- *Talleres sobre valores, conductas ciudadanas y prácticas por la paz (Dv.10.2).*
- *La reflexión (Di.10.2)*
- *Los juegos de roles (B.10.2).*
- *Llevar al niño a hablar a solas sobre las situaciones de conflicto (M.10.2)*
- *Desarrollar la empatía (Ad.10.2a)*
- *Imágenes (carteleras) (T10.2a)*
- *Espacios de contención donde el niño expresa lo que siente, reconoce su emoción y genera soluciones (T.10.2b)*
- *La escucha desde el acompañamiento (T.10.2c)*
- *La expresión comunicativa asertiva (T.10.2d)*
- *La toma de perspectiva y empatía (Ao.10.2a)*
- *La motivación (Ao.10.2b)*
- *Actividades para fomentar las relaciones desde la honestidad y la comprensión de las situaciones y del contexto (Ao.10.2c)*
- *El respeto por los juguetes (Ao.10.2d)*

Estas acciones propuestas por los docentes para el desarrollo de la autorregulación para la resolución de conflictos en la primera infancia se alinean con las propuestas por Fernández-Martínez y Montero-García (2016). Al respecto, se puede señalar que las acciones detalladas por autores previamente, lo que puede orientarse a que la AE en el aula de infantil tenga resultados positivos. No obstante, como lo señala Goleman, cada individuo puede evidenciar resultados diferentes debido a la identidad, personalidad y contexto que lo caracteriza.

Por otra parte, algunos docentes señalan que consideran aplicar otras estrategias como: a) crear un espacio de formación para los padres, para que desde la casa se puedan reforzar estas estrategias y los niños logren un mayor aprendizaje y desarrollen una

consciencia emocional; b) construir un “rincón de regulación” al que los estudiantes puedan dirigirse cuando identifiquen una emoción que les genere malestar, de modo que se tomen un momento para reconocer lo que sienten, escribirlo o dibujarlo, a fin de manifestarlo; después, con ayuda de la docente, establecer estrategias para su aprendizaje; c) crear mesas de diálogo para que el niño proponga soluciones hipotéticas sobre situaciones de conflicto y espacios de juego simbólico; d) *mindfulness*; e) habilidades blandas (habilidades sociales que permiten a una persona relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros); f) estrategias de neuroeducación (estrategias centradas en el funcionamiento del cerebro); g) PNL (Programación Neurolingüística) y h) filosofía para niños.

Estas estrategias propuestas por los profesores no se encuentran fundamentadas teóricamente en el marco teórico desarrollado, lo que deja en evidencia la capacidad innovadora de los docentes y su disposición para seguir transformando la práctica pedagógica.

Lo anterior permite construir el inventario de estrategias para el fomento de las prácticas pedagógicas basadas en la autorregulación emocional, orientado hacia la resolución de conflictos entre pares en la educación infantil. No obstante, debe tenerse claro cuáles son los conflictos evidenciados por los docentes en el aula de educación infantil, ante lo cual cabe mencionar que estos se encuentran inmerso en la categoría emergente *desarrollo de la expresión en los niños*. En esta categoría se evidenció que los principales conflictos observados en el aula de educación infantil, de acuerdo a la opinión de los docentes entrevistados son: peleas por los juguetes, rechazo a niños que tienen dinámicas familiares y ritmos de aprendizaje diferentes, problemas de adaptabilidad, comportamientos agresivos, comentarios negativos hacia los compañeros, dificultades para compartir, competencia entre pares (yo soy mejor), celos, falta de empatía, egocentrismo, desacuerdo por los trabajos o tareas que deben realizar, replican comportamientos sobre videojuegos y hacen peleas ficticias, frustración al no poder hacer una tarea, egoísmo y problemas para relacionarse.

Ante estos conflictos y analizando la categoría de autorregulación emocional, según lo expresado por algunos de los docentes una de las principales dificultades encontradas en el aula de primera infancia para desarrollar la práctica de regulación emocional ha sido

trabajar de la mano con la familia y la formación que se tiene a partir de esta, dado que las creencias y tradiciones limitan mucho y son fuentes de conflicto. Asimismo, los grupos familiares desconocen lo que es la EE en los niños, de esta forma, cuando la institución se basa en llenar contenidos académicos, los papás apoyan la intensidad horaria en contenido y no valoran el manejo de las emociones. Esto se relaciona con los referentes teóricos hallados en los cuales se señala que entre las causas que generan los conflictos encontrados en las aulas colombianas se encuentra la mala funcionalidad familiar (Blandón y Jiménez, 2016).

Así mismo, un grupo de docentes señalan que los aspectos de la familia y el desarrollo madurativo hacen que los niños tomen más tiempo para lograr la adaptación. Otras de las debilidades identificadas por los docentes son: atender al niño desde la individualidad, como lo requiere el conflicto; la incapacidad de hacer que el niño logre conocerse, identificar sus emociones y manejar varias técnicas de afrontamiento, como la respiración, la meditación, el dibujo, la expresión verbal o la expresión por medio de la pintura; y, la dificultad de tratar con el egocentrismo propio de esa edad.

En contraste, según lo expuesto por los docentes, entre las ventajas de trabajar la autorregulación emocional en la primera infancia se tiene: a) ampliación de temas académicos de forma más beneficiosa; b) promoción de un aprendizaje formado con cada reflexión, donde los niños - desde sus cogniciones- generan consciencia sobre aquellos aspectos que implican un malestar social; c) disminución del conflicto en el aula y en los diferentes contextos en los que se desarrollan los niños; d) mejora del ambiente en el aula, con lo que esta se vuelve más pacífica; e) aprobación de las relaciones asertivas y pacificadoras; f) favorecimiento de la comunicación asertiva; y g) promoción de la ciudadanía.

Igualmente, algunos docentes de educación infantil señalan que la práctica de la autorregulación emocional en el aula permite a los estudiantes desarrollar la empatía sobre sus compañeros, tener en cuenta y comprender al otro, jugar con sus amigos asertivamente; lo que conlleva a la comprensión social y la convivencia en grupo, aprender a adaptarse, la efectividad de los tiempos de trabajo, aprender acerca de la tolerancia y mejorar la conducta, lo que implica una disminución del golpe físico. Otro docente considera que con

estrategias de autorregulación emocional los niños pueden aprender a errar y entender que otros también pueden equivocarse, consolidar el conocimiento de que es algo normal y saber que todo tiene un límite, además de encontrar alternativas y opciones hacia la vida futura.

En cuanto a la categoría de *prácticas pedagógicas*, elemento clave de la autorregulación emocional en la primera infancia, tal y como consta en los planteamientos de Castro, López y Hernández (2018), algunos docentes sugieren que en las estrategias que desarrollan en el aula para la regulación de la emociones es fundamental que los niños imiten las emociones con su rostro y canciones y, desde allí, puedan identificar fisiológicamente qué parte de su cuerpo se activa para compartir sus emociones.

Así mismo, otro docente sostiene que, una de las partes más representativas de la expresión es la comunicativa, por medio de la cual los niños logran expresar sus ideas con asertividad y ayudan a sus amigos a cambiar la forma de expresión; es decir, esta se ve direccionada hacia la comunicación asertiva, efectiva y positiva. Para lograr una buena expresión, es importante que los estudiantes reconozcan sus propias emociones. De acuerdo con la percepción de otro grupo de docentes, la expresión de emociones promueve las competencias emocionales a través de la regulación emocional; estas competencias pueden darse de manera verbal, corporal, facial, escrita, a través de los colores en un dibujo, etc.

Así las cosas, es importante designar estrategias que permitan desarrollar la expresión de manera adecuada, como el *mindfulness* y la comprensión de la emoción a través de ejercicios con fotografías, videos, películas o juegos en los que se pueda notar una expresión facial; esto, para que se pueda dibujar mentalmente lo que sucede.

Al observar todas estas formas expresadas por los docentes para trabajar la autorregulación emocional en el aula, se puede señalar que se cumplen los planteamientos de Barret y Gross (2001) en cuanto a los elementos que debe concebirse para ello. Estos comprenden la forma como se representan las emociones; es decir, cómo los individuos conciben o visualizan mentalmente y se hacen conscientes de las emociones, y cómo y cuándo se regulan. En tal sentido, se observa que las acciones propuestas por los docentes abarcan las dos maneras propuestas por los principios teóricos para lograr la autorregulación emocional.

En resumen, y de acuerdo con las categorías de resultados, se evidencia que los conocimientos que los docentes de escuelas públicas manifiestan tener sobre la AE coinciden con los planteamientos de Goleman y Bisquerra, es decir, que concuerdan con los planteamientos teóricos desarrollados. Por otra parte, se observa una gran variedad en los conflictos evidenciados en el aula de grado preescolar, y destacan aspectos que pueden vincularse con el egocentrismo y la falta de habilidades sociales, aspectos que como se muestra en el desarrollo teórico, forman parte de las características evolutivas de los niños en esta edad. También se observó, de acuerdo a los planteamientos de los docentes entrevistados que los mismos han aplicado diversas estrategias didácticas y metodológicas orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional, no obstante, las mismas se centran más en el desarrollo de la AE, también se observa que los docentes se centran en el manejo y la expresión adecuada de las emociones.

En función del cumplimiento de los objetivos, se puede señalar que los datos suministrados por los docentes de educación infantil permiten conocer las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional que se implementan en el aula de primera infancia para resolver conflictos en el aula. Ante ello, se tiene que estas prácticas se encuentran fundamentadas principalmente en la expresión de las emociones, pues consideran que ello permite su identificación, reconocimiento y comprensión.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos, se puede señalar que, al establecer el conocimiento que poseen los docentes de educación infantil sobre la AE, este objetivo también se cumple. Al respecto, se observa que los docentes reconocen la AE como la capacidad que desarrollan los individuos para conocer y gestionar sus propias emociones y las de terceras personas, y estas se comprenden para sobrellevarse y expresarse de manera adecuada conforme al contexto donde se producen; ello, a fin de propiciar una convivencia armónica con el resto de las personas.

De igual forma, los docentes enfatizan que el desarrollo de la expresión de las emociones en la primera infancia es importante porque permite a los niños consolidar capacidades para gestionar sus emociones y comprender las de los demás.

Por otro lado, al comparar el conocimiento de los docentes sobre la AE, se evidencia que los que tienen menos años de servicio muestran mayores iniciativas para la aplicación de estrategias de manera innovadora.

Finalmente, los docentes detallan un conjunto de acciones que se relacionan directamente con las estrategias de autorregulación emocional que implementan en el aula para resolverlos conflictos, orientado principalmente a que el niño reconozca e identifique las emociones propias y de los demás, y que logre gestionar sus recursos adecuadamente, a través de su contextualización, tal y como lo proponen Castro, et al. (2018). El conocimiento de estas estrategias permitió, a su vez, cumplir con el último objetivo específico: elaborar un inventario de estrategias para el fomento de prácticas pedagógicas basadas en la autorregulación emocional y orientadas hacia la resolución de conflictos entre pares en educación infantil. La estructura de esta investigación consta de las estrategias y modalidades (Tabla 8).

Tabla 8. *Caracterización de estrategias para el desarrollo de la autorregulación emocional en el aula de primera infancia para la resolución de conflictos*

Tipos	Estrategias	Modalidades
Comunicativas	Diálogos	De reflexión
		De introspección
		De escucha
	Asambleas	
	Expresión comunicativa asertiva	
<i>Mindfulness</i>	Respiración	
	Reflexión	
	Conversatorios con el docente	
Literatura	Lectura	
Arte	Plastilina	
	Pintura	
	Dibujos	

Talleres	Valores Conductas ciudadanas Prácticas por la paz
Juegos	Juego de roles
Espacios de contención	Expresar lo que siente Razonar sobre su conducta Valorar sus emociones
Empatía	Toma de perspectiva Comprensión de las situaciones
Reconocimiento de expresiones	Imágenes Carteleras Videos Películas Dibujos
Escucha	Escucha activa Escucha desde el acompañamiento
Motivación	Motivación
Respeto	Respeto por las opiniones Respeto por los juguetes

Fuente: autoría propia

Finalmente, se puede señalar que los datos aportados por los docentes detallan que la importancia de la autorregulación emocional para la resolución de conflictos entre pares consiste en la promoción de la identificación, expresión y gestión de las emociones. Con esto, se aseguran mejores relaciones sociales que generan empatía, desarrollan la autonomía y la capacidad de responsabilizarse de sus acciones y contribuyen en la evolución de las habilidades para la resolución de conflictos. De esta manera, es posible disminuir el estrés, la angustia, la depresión y la ansiedad profunda; además de desarrollar las funciones

ejecutivas y los procesos asertivos de reconocimiento, interiorización e identificación. Por tanto, el individuo logra lo que se propone y previene enfermedades mentales. En síntesis, todo lo anterior hace posible que los niños atiendan sus emociones con más consciencia y logren su desarrollo social.

7 Conclusiones

El análisis de la información obtenida a través de la construcción del marco teórico y las entrevistas realizadas con el objetivo de conocer las prácticas pedagógicas que implementan los docentes de primera infancia para promover la autorregulación emocional como herramienta para resolver conflictos entre pares, se evidenció -en primer lugar- que el conocimientos que expresan los docentes sobre la inteligencia emocional, la educación emocional y la autorregulación emocional, coincide con los planteamientos expuestos por Bisquerra y Pérez (2007), Hurtado (2015), Salovey, Brackett y Mayer (2004), Goleman (1995) y Jiménez (2018), ante lo cual se puede señalar que los docentes reconocen los fundamentos teóricos que orientan estos referentes.

Por otra parte, los resultados permitieron concluir que algunos de los docentes orientan sus prácticas pedagógicas de autorregulación emocional a desarrollar las habilidades de los niños para ayudarles a ser conscientes de sus emociones y poder controlarlas, así como de reflexionar sobre la conducta que se tiene en el aula y cómo puede mejorar; tal y como lo han sugerido Ato, González y Carranza (2004).

Al reconocer los conflictos, que según los docentes se presentan en el aula de educación infantil, se ha percibido que los mismos responden a las características evolutivas de los niños de primera infancia (desde los 0 hasta los 5 años), pues la mayoría de los conflictos se generan en torno al egocentrismo (ritmos de aprendizaje diferentes, dificultades para compartir, competencia entre pares, celos, falta de empatía, frustración al no poder hacer una tarea y egoísmo) y dificultades en las habilidades sociales (problemas de adaptabilidad, comportamientos agresivos, comentarios negativos hacia los compañeros, desacuerdo por los trabajos o tareas que deben realizar).

Así mismo, se concluye que las estrategias aplicadas y propuestas por los docentes corresponden con el modelo de autorregulación emocional de Barret y Gross (2001), pues

las mismas se orientan, por un lado, a la forma como se representan las emociones, es decir, cómo los niños perciben mentalmente y se hacen conscientes de ellas. Por el otro, se ven actividades orientadas al cómo y cuándo se regulan las emociones. Esto permite concluir que los docentes orientan sus prácticas pedagógicas de autorregulación emocional, sustentados en modelos que han sido representativos en la temática y cuyos resultados han sido comprobados a través de diversas investigaciones que se han sostenido en este modelo.

7.1 Limitaciones

La principal limitación que se encontró en esta investigación estuvo relacionada al cambio de las diferentes dinámicas de interacción social que se tenían planificadas debido a la pandemia de COVID-19 decretada por la OMS a comienzos del año 2020.

En el ámbito escolar generó cambios en las dinámicas de enseñanza y de contacto social entre pares y docentes, aspectos que tuvieron algunos efectos sobre esta investigación e hicieron cambiar los objetivos propuestos al inicio de este estudio.

Adicionalmente, las altas demandas de planeación sobre las actividades académicas por parte de las instituciones educativas hicieron que muchos docentes desistieran de participar en esta investigación por lo que cambió el tiempo de análisis de datos y de resultados. Además, no contar con la participación directa de los docentes sino tramitar las entrevistas por una herramienta de software hizo que no se tuvieran en cuenta otros aspectos que desde la entrevista virtual no se podían desarrollar.

7.2 Recomendaciones

Por ser un trabajo que se interesa por el desarrollo infantil, sería útil no solo escuchar al docente sino tener en cuenta a las familias, indagar en los diferentes microsistemas de los niños para determinar desde la escuela cómo se pueden generar estrategias para promover asertivamente la resolución pacífica de conflictos en el aula desde la autorregulación emocional y que esta a su vez, resorte activamente en los microsistemas donde el niño está inmerso.

Sería adecuado que, desde la participación de los diferentes microsistemas de los niños, se generaran y/o aplicaran programas de promoción y prevención sobre el desarrollo

de habilidades socioemocionales, esto con el fin de reforzar desde la competencia de autorregulación emocional la resolución pacífica de conflictos.

Parece conveniente que no sólo las instituciones educativas públicas sino también las privadas conozcan las diferentes herramientas propuestas por el ministerio de educación, donde desde las cartillas diseñadas por área de desarrollo de los niños se pueda generar más conocimiento y desde allí puedan surgir nuevas propuestas para resolver conflictos con estrategias enfocadas a esta problemática social.

Es pertinente que las instituciones educativas abran espacios de formación a padres y maestros donde se generen estrategias para la intervención ante situaciones de conflicto con los niños. De esta manera incitar sinérgicamente al desarrollo de actividades para que, desde la competencia de autorregulación emocional, los niños generen procesos adaptativos y asertivos que les permitan interactuar de manera adecuada en su contexto, esto, desde la gestión de sus emociones.

Finalmente, se hace la invitación a continuar investigando sobre las temáticas propuestas en esta investigación con el fin de identificar cuáles son las estrategias más efectivas frente a la resolución pacífica de conflictos generadas desde la competencia de autorregulación emocional que puedan contribuir para el desarrollo socioemocional en niños de primera infancia. Lo anterior, desde estudios longitudinales para comprobar la efectividad de las estrategias propuestas basadas en la evidencia.

8 Referencias

- Ato, L., González, C., y Carranza, J. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581/26751>
- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En: Mayne, T. J. y Bonano, G. A. (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York; The Guilford Press.
- Begley, C. (1996). Using triangulation in nursing research. *Journal of advanced Nursing*, 24(1), 122-128. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.15217.x>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2019). Educación emocional. *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, 333, 22-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7073382>
- Bisquerra, R. (2020). *Autonomía emocional*. RIEEB: Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Blandón, L., & Jiménez, N. (2016). *Factores asociados al comportamiento agresivo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín. Año 2016*. Universidad CES
- Boix, C. (2007). *Educación para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Barcelona: CEAC.
- Caballero-León, L. M. (2020). Comprensión de la Violencia Escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, (29), 105–120. <https://doi:10.19053/01201190.n29.2020.12101>
- Caiceo, F., Guzmán, L., Merino, C. y Guevara, C. (2020). *Rol de la educadora de párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas de nivel transición II*

- (Trabajo de Grado). Universidad Andrés Bello: Chile.
<http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/14707>
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47).
 doi:10.17227/01203916.5519
- Carpaena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.
- Castro, Z., López, E. y Hernández, A. (2018). *Desarrollo emocional del niño hasta los 5 años*. Mérida: UPEL.
- Chaux Torres, E., & Velásquez Niño, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55). doi:10.17227/01203916.7569
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*.
<https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cruz, C. (2014). *La autorregulación emocional en los niños y niñas en preescolar (Tesis de Grado)*. Universidad Pedagógica Nacional: Distrito Federal – México.
<http://200.23.113.51/pdf/30843.pdf>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions of man and animals*. John Murray.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denham, S., Sinsser, K. & Bailey, C. (2011). *Emotional Intelligence in the first five years of life*. Encyclopedia on Early Childhood Development: <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/638/emotional-intelligence-in-the-first-five-years-of-life.pdf>
- Eisenberg, N. & Fabes, J. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. En: Clark, M. S. *Review of personality and social psychology*, Vol. 14. Emotion and social behavior. EEUU: Sage publications, Inc.119-150.
 doi/abs/10.1080/02699939508409009
- Escudero, E. (2015). *La educación emocional a través del arte*. España: Fundación Botín.

- Estévez, B. E. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria* (Tesis Doctoral) Universidad de Granada: España.
- Estévez, B. E. y Guerrero, M. J. L. (2017). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3). doi.org/10.22463/25909215.1764
- Fajardo, F. y Fajardo, M. I. (2008). Las consecuencias del conflicto escolar en profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 133-140. http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen4/INFAD_010420_133-140.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Fernández-Martínez, A., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439002.pdf>
- Flores, E. (2006). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil*. Madrid: Trillas.
- Gallego-Gil, D. J. y Gallego-Alarcón, M. J. (2006). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gil, M., & Sánchez, O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, 8(27), 535-543. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602713.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Gómez C., L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-185.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194253828011.pdf>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Guichot, R. y Torre, A. (2019). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 39-52. <https://idus.us.es/handle/11441/85694>
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hurtado, M. (2015). *Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico*. Murcia-España. Región de Murcia, Consejería de Educación y Universidades. Secretaría General, Servicios de Publicaciones y Estadísticas.
- Jaimés, D. (2019). La inteligencia emocional y la primera infancia una perspectiva sociopolítica. *Dialéctica: Revista de Investigación Educativa*, 2019(1), 1-8.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868012/88868012.pdf>
- Jiménez, A. (2018). Inteligencia emocional. En: Aepap (ed.). *Curso de Actualización Pediatría 2018*. Madrid: Lúa Ediciones 3.0, 457-469.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
 doi.org/10.1093/clipsy.bpg016
- Kemper, T. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and autonomic components. *American Journal of Sociology* 93: 263-289.
- Kremenitzer, J. P. & Miller, R. (2008). Are You a highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator. *Young Children*, 63(4), 106-112.
- Lange, J. (1922). *What is an emotion?*. Mind.

- López-Cassá, E. (2007). *Educación emocional. Programa para 3-6 años. Educación emocional y en valores*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lozano; B. (2019) *La atención plena para la autorregulación emocional en Educación Infantil* (Tesis de Máster) Universitat: España.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/184369>
- Marqués, R. (2019). *La regulación emocional y su interferencia en la resolución pacífica de conflictos en educación infantil [tesis de grado]*. Universitat Jaume I
- Martínez, I. (2016). *Características de los conflictos en los contextos escolares* (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Venezuela.
- Martínez, I. (2018). *Experiencias docentes de la educación emocional en el nivel infantil*. Mérida: UPEL.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis. Revista Latinoamericana*, 23, 1-16. <http://journals.openedition.org/polis/1802>
- Ministerio de Educación (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Bogotá- Colombia: Gobierno de Colombia.
- Musiera, M. (2016). *Educación emocional en niños de 3 a 6 años*. Universidad de la República.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. París: UNESCO.
- Ortega, V. (2015) *Mindfulness y regulación emocional*. (Trabajo de Grado). Universidad de Jaén. Jaén – España.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1960/1/Mindfulness_y_regulacin_emocional.pdf
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Indagaciones y perspectivas en Psicología Social*, (5), 71-96. doi.org/10.18046/recs.i5.452.

- Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Preiss, D. D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, Valentina, Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-12.
 doi:10.7764/psykhe.23.2.716
- Restrepo, C. A. y Saavedra, L. T. (2020). *Autorregulación de emociones una propuesta de intervención psicoeducativa en la institución educativa “La Fontaine”* (Tesis de grado). Universidad Cooperativa de Colombia: Cali – Colombia.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agullo, M., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-curr%C3%ADculum-emocional-en-educaci%C3%B3n-infantil-3-6-a%C3%B1os.pdf>
- Rivera, D., Carrillo, S. M., Silva, G. y Galvis, L. N. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. *Perspectivas*, 4(1), 66-76.
<https://respuestas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1764/1743>
- Robayo, A. (2015). Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 229-263. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce229.263>
- Roldán, M. (2020). *La importancia de la autorregulación emocional en los niños*. Etapa Infantil: <https://www.etapainfantil.com/importancia-autorregulacion-emocional-ninos>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Brackett, M. y Mayer, J. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: National Professional Resources Inc.

- Turner, J. (1999). Toward a general sociological theory of emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 29(2):133-161. doi:10.1111/1468-5914.00095
- Ugalde, I. (2009). *Resolución de conflictos en la educación infantil*. Barcelona: Universidad de Barcelona – Instituto de Formación Continua.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/13726/1/PROYECTO%20Irati%20Ugalde%20Resolucion%20de%20conflictos%20en%20la%20educacion%20infantil.pdf>
- Uribe, N. (2015). *La convivencia escolar desde la perspectiva de la resiliencia: un apoyo a la gestión educativa [trabajo de especialidad]*. Universidad Libre de Colombia
- Valencia, F. (2003). Conflicto y Violencia Escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41.
doi.org/10.21500/22563202.445
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida: Producciones Editoriales, C. A.

9 Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Desarrollo Infantil

Guion de entrevista

Buen día.

Mi nombre es _____, soy estudiante de la Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad de la Sabana, y me encuentro desarrollando la tesis sobre “Prácticas pedagógicas y resolución de conflictos en el contexto escolar de primera infancia, mediante la autorregulación emocional”. El propósito de este trabajo consiste en recopilar información que permita, desde la mirada de los principales actores educativos, como son los docentes, identificar las prácticas pedagógicas que utilizan educadores de primera infancia para promover la resolución pacífica de conflictos en el aula, mediante la autorregulación emocional.

Fecha:

Hora:	Lugar:
Nombre:	Edad:
Cargo:	Años de experiencia:

Para efectos de esta investigación, se conciben los siguientes conceptos:

Prácticas pedagógicas: proceso de gestión de la educación en el que se ejecuta la organización de las actividades pedagógicas, con el propósito de lograr que los estudiantes construyan su aprendizaje y desarrollo de competencias.

Educación emocional: proceso formativo orientado al desarrollo de estrategias y herramientas necesarias para que los individuos puedan gestionar sus emociones y emplearlas adecuadamente.

Autorregulación emocional: capacidad de los individuos para controlar sus emociones y transformar su comportamiento para actuar asertivamente en situaciones de conflicto entre pares.

Conflictos: discrepancia de intereses, entre dos o más personas, que conduce a estados de tensión emocional, generando conductas compulsivas y estados de ansiedad.

Competencias emocionales:

A continuación, se plantean y responden los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué prácticas pedagógicas fundamentadas en la educación emocional aplica en el aula?
2. ¿Podría explicar qué entiende por inteligencia emocional?
3. ¿De qué manera sus prácticas pedagógicas promueven la inteligencia emocional en el aula? Puede ilustrar la respuesta con algunos ejemplos.
4. ¿Cuáles competencias emocionales impulsa en el aula? Explique
5. ¿Podría dar su definición de autorregulación emocional?
6. ¿Qué importancia tiene para usted la autorregulación emocional en los niños?
7. ¿Qué tipo de conflictos entre pares ha evidenciado en el aula de educación infantil?
8. Detalle las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional que ha implementado para el manejo de conflictos entre pares.
9. ¿Para planear dichas estrategias se basa en algún autor, teoría o programa? Si su respuesta es afirmativa, por favor especificar
10. ¿Estas prácticas pedagógicas de autorregulación emocional son iniciativa propia? ¿Podría explicar en qué consisten?
11. ¿Qué otras prácticas pedagógicas de autorregulación emocional le gustaría implementar?
12. ¿Cuáles de las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional aplicadas, considera que han sido más efectivas para trabajar los conflictos entre pares en el aula de primera infancia?
13. ¿Qué dificultades ha encontrado al implementar la autorregulación emocional para la resolución pacífica de conflictos en el aula?

14. ¿Qué aprendizaje han obtenido los niños al implementar la autorregulación emocional en el aula?
15. ¿Qué ventajas encuentra al trabajar la AE en la primera infancia para el manejo de conflicto?
16. ¿Qué pertinencia encuentra al trabajar la AE en la primera infancia para el manejo de conflicto?
17. ¿Qué habilidades ha promovido para el desarrollo de la autorregulación emocional?
18. ¿Cómo ha involucrado a los padres en la práctica de AE para la promoción en la resolución pacífica de conflictos? ¿Qué dificultades ha tenido?
19. Si de su experiencia han surgido nuevas propuestas para implementar prácticas pedagógicas, basadas en la autorregulación emocional, en el aula de educación infantil para el manejo de conflictos, explíquela.
20. ¿Desea dar algún otro aporte para la investigación?

Esto ha sido todo. Se aprovechó para emitir agradecimiento por la colaboración prestada.

Muchas gracias. Muchas gracias.

Anexo 2. Guía de validación del instrumento por expertos

Validación de instrumento por expertos: entrevista semiestructurada

Tema: Prácticas pedagógicas, autorregulación emocional y resolución de conflictos.

Título: *Caracterización de las prácticas pedagógicas dedicadas a la autorregulación emocional como estrategia para la resolución de conflictos en grado preescolar.*

Pregunta de investigación

¿En el contexto de conflictos en el aula en grado preescolar, utilizan los docentes alguna herramienta para solucionarlos y de ser así cuales son las características de estas estrategias?

Objetivo general

Caracterizar las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para resolver conflictos en el aula en grados preescolar.

Objetivos específicos

Crear un instrumento para describir las prácticas pedagógicas.

Determinar si alguna de las prácticas pedagógicas producidas por los docentes tiene relación con la autorregulación emocional.

Fase 1: entrevista a expertos

Hoja de instrucciones

Los siguientes son los criterios de evaluación para las preguntas expuestas en la siguiente página (para cada una de las categorías definidas *a priori*). Como se puede observar, cada una tiene calificación y su equivalencia de puntaje según sea el cumplimiento del indicador.

Relevancia: la pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluida.

CALIFICACIÓN

INDICADOR

1 No cumple con el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición de la categoría.
2 Bajo nivel	La pregunta tiene cierta relevancia, pero otra puede estar incluyendo lo que mide esta.
3 Moderado nivel	La pregunta es relativamente importante.
4 Alto nivel	La pregunta es muy relevante y debe ser incluida.

Coherencia: la pregunta tiene relación lógica con la categoría a la que corresponde.

CALIFICACIÓN	INDICADOR
1 No cumple con el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición de la categoría.
2 Bajo nivel	La pregunta tiene una relación tangencial con la categoría.
3 Moderado nivel	La pregunta tiene una relación moderada con la categoría involucrada.
4 Alto nivel	La pregunta tiene relación lógica con la categoría.

Claridad: la pregunta se comprende fácilmente, es decir, sus sintácticas y semánticas son adecuadas.

CALIFICACIÓN	INDICADOR
1 No cumple con el criterio	La pregunta no es clara.
2 Bajo nivel	La pregunta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utiliza de acuerdo con su significado u orden.
3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos empleados en la pregunta.
4 Alto nivel	La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuadas.

Suficiencia: las preguntas que pertenecen a una misma categoría bastan para obtener la medición de esta.

CALIFICACIÓN	INDICADOR
1 No cumple con el criterio	La pregunta no es suficiente para medir la categoría propuesta.
2 Bajo nivel	Las preguntas miden algún aspecto de la categoría, pero no corresponden con la dimensión total.

3 Moderado nivel	Se debe incrementar el número de preguntas para poder evaluar la categoría completamente.
4 Alto nivel	Las preguntas son suficientes.

Guía temática de la entrevista individual a expertos

Por favor, califique cada una de las preguntas con el número 1, 2, 3 o 4, según su apreciación, en donde 1 es el menor puntaje y 4 el mayor. Recuerde que los criterios para tomar la decisión respecto a dicho puntaje están detallados en la hoja de instrucciones expuesta en la página anterior.

Categoría	Pregunta	Sugerencias
Práctica pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Lleva a cabo prácticas pedagógicas basadas en la educación emocional en el aula? 2. ¿Considera que sus prácticas pedagógicas promueven la inteligencia emocional? Explique. 3. ¿Cuáles competencias emocionales impulsa en el aula y por qué? 4. Detalle las prácticas pedagógicas (estrategias), basadas en la autorregulación emocional que ha llevado a cabo para el manejo de conflictos entre pares. 5. ¿Las estrategias utilizadas tienen algún sustento teórico? ¿Podría explicar? 6. ¿Estas estrategias son iniciativa propia? ¿Podría explicar en qué consisten? 7. ¿Conoce otras estrategias que no haya puesto en práctica?, ¿cuáles son?, ¿por qué no las ha implementado? 8. ¿Cuáles de las prácticas pedagógicas de autorregulación emocional aplicadas han sido más efectivas para trabajar los conflictos 	

Autorregulación emocional	<p>entre pares, en niños de primera infancia?</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Podría dar su definición de autorregulación emocional?2. ¿Qué importancia tiene para usted la autorregulación emocional en niños de primera infancia?3. ¿Cómo se refleja el aprendizaje sobre autorregulación emocional en el aula?4. ¿Considera factible trabajar la autorregulación emocional en la primera infancia para el manejo del conflicto? Explique.5. ¿Qué habilidades ha promovido para el desarrollo de la autorregulación emocional?6. ¿Considera importante que las familias se involucren en los ejercicios de autorregulación emocional para la resolución de conflictos escolares?
Resolución de conflictos	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Ha presenciado conflictos entre niños de primera infancia?2. ¿Considera que la resolución pacífica de conflictos se puede dar a través de la promoción de estrategias en autorregulación emocional?3. Para la resolución pacífica de conflictos, ¿considera que promover la autorregulación emocional en niños de primera infancia resulta ser un mecanismo de promoción y prevención?4. ¿Considera que ha logrado desarrollar la autorregulación emocional en el aula para la resolución pacífica de conflictos?5. ¿Involucra a los padres en sus estrategias de autorregulación emocional implementadas en el aula para la promoción pacífica de conflictos?

6. ¿Tiene alguna propuesta para implementar prácticas pedagógicas basadas en la autorregulación emocional en el aula sobre educación infantil para la resolución pacífica de conflictos? Explíquela.

Si usted considera, como evaluador de este instrumento, que existen preguntas relevantes que el grupo de investigación debería realizar, por favor escríbalas:

Con estas preguntas hemos terminado con la entrevista, muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo 3. Cuadro relacional de preguntas y categorías de análisis

Categorías finales	Preguntas del guion de entrevista
Prácticas pedagógicas de los docentes de primera infancia	1
Conocimiento de los docentes sobre la autorregulación emocional	2, 3, 4, 5 y 6
Conflicto en el aula	7
Prácticas pedagógicas de autorregulación emocional	8 a la 20