



**Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de  
calidad en pospandemia**

*Early childhood in Latin America: managing emotions and quality interactions post-pandemic*

Ana Milena Mujica-Stach<sup>1</sup>

 0000-0002-4033-0026

<sup>1</sup>Universidad de Los Lagos-Chile. ana.mujica@ulagos.cl

Recepción: 18 de abril de 2023 / Aceptación: 19 de mayo de 2023 / Publicación: 05 de julio de 2023

**Citación/como citar este artículo:** Mujica-Stach, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de collided en pospandemia. *ReHuSo*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843>



## Resumen

El presente artículo corresponde a un estudio exploratorio y preliminar y parte del de interpretar el manejo de las emociones e interacciones de calidad por parte de las docentes desde una perspectiva vivencial, dentro del contexto de la primera infancia en postpandemia en Latinoamérica. En este marco, se trabajó en ocho países de la región con docentes de Educación Inicial. La metodología utilizada para procesar la información recabada fueron las entrevistas. Se asumió un enfoque interpretativo de la realidad, conjuntamente con los preceptos de la Teoría Fundamentada y su Método Comparativo Constante. Los hallazgos permiten vislumbrar las categorías Manejo de las Emociones e Interacción de Calidad como elementos definidos por las subcategorías abordaje emocional, gestión emocional, herramientas emocionales, ambientes responsivos, formación docente, y autorregulación emocional. Las reflexiones concluyentes en relación al objetivo planteado resaltan la importancia y relevancia que para la formación docente tiene el fomento del abordaje de las emociones y su incorporación en el diseño de situaciones de aprendizaje.

**Palabras clave:** primera infancia, América Latina, emociones, interacciones de calidad

## Abstract

The aim of this research is to interpret the management of emotions and quality interactions by teachers from an experiential perspective, within the context of post-pandemic early childhood in Latin America. Within this frame, work was carried out in eight countries of the region with teachers specialized in early childhood education. Interviews were used to process the information collected. An interpretative approach to reality was adopted, together with the precepts of Grounded Theory and its Constant Comparative Method. The findings allow visualizing the categories Emotion Management and Quality Interaction as elements defined by the subcategories emotional approach, emotional management, emotional tools, responsive environments, teacher training, and emotional self-regulation. The concluding reflections in relation to the stated objective highlight the importance and relevance for teacher training of fostering the approach to emotions and their incorporation into the design of learning situations.

**Keywords:** early childhood, Latin America, emotions, quality interactions

## Introducción

La presente investigación parte del objetivo genuino de interpretar el manejo de las emociones e interacciones de calidad en el contexto latinoamericano por parte de las docentes, desde una perspectiva vivencial, en el contexto de la primera infancia. Se considera relevante por cuanto impone un miramiento hacia el desarrollo de competencias docentes que permitan identificar alteraciones súbitas y rápidas de los estados de ánimos en las niñas y niños. De allí que se le debe prestar atención a la ira, la tristeza, el temor, el placer, la sorpresa, el disgusto, la vergüenza y el amor, lo que implica un compromiso para que las niñas y los niños puedan manejar sus emociones, ya que estas vienen y van de acuerdo al estado de ánimo provocado, en ocasiones, por recuerdos experimentados que hacen

que sus emociones se desprendan y, en algunos casos, sean duraderas, ameritando el desarrollo de habilidades didácticas por parte del docente para que se las controle o domine.

Son estas consideraciones que permiten asumir que este estudio exploratorio y preliminar impactará en el escenario académico, por cuanto permitirá desde sus hallazgos herramientas para la formación docente y autorregulación emocional.

Sobre esta circunstancia, y comprendiendo la importancia del manejo de las emociones por parte de las niñas y niños, la interacción de calidad está asociada a los diferentes servicios que pueden prestar el establecimiento educativo y el docente con el propósito de brindar a las y los niños de la primera infancia condiciones para una efectiva mediación de los aprendizajes, donde se debe tomar en consideración cómo se comunican e intercambian acciones con ellos durante la jornada pedagógica, lo que genera una influencia recíproca que incide en ellos. De allí que Gebauer y Narea (2021) proponen tres dominios que permiten analizar las interacciones entre agentes educativos y las niñas y niños, a saber, apoyo emocional, apoyo instruccional, y organización de aula, los cuales permiten entender la calidad de las interacciones en la sala de clases.

Este estudio, denominado Primera infancia en América Latina: el manejo de las emociones e interacciones de calidad, se abordó desde la experiencia docente de ocho informantes claves en el contexto latinoamericano, y desde el manejo de las emociones de niñas y niños, y docentes, como también desde el diseño de situaciones de aprendizaje, derivadas para el dominio de las emociones y la posibilidad de desarrollar competencias docentes.

En consecuencia, y para comprender esta realidad, es necesario indagar desde un contexto latinoamericano las diversas experiencias de docentes en cuanto al dominio de competencias emocionales para ellos y para los niños. En el documento denominado Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile (2019), se asume el desarrollo de competencias a través de diferentes dominios, como el Dominio A: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene el propósito de asegurar el proceso de enseñanza como garantía de generar aprendizajes significativos. En consecuencia, la y el docente de la primera infancia deben asumir el compromiso de los saberes disciplinarios y pedagógicos que permitan el desarrollo de competencias para el saber y el hacer, dentro de su práctica pedagógica.

En este sentido, las competencias comprenden un conjunto de habilidades, valores, conocimientos, motivaciones, rasgos de personalidad y actitudes, comprendiendo, por lo tanto, los diversos aspectos en los que se proyectan todas las personas, tales como: el Ser, el Hacer, el Conocer, y el Convivir. En función de la premisa anterior, es preciso considerar el aprendizaje previo del sujeto y la contextualización de las competencias según características biopsicosociales y espaciales que posibiliten la pertinencia de lo que se espera desarrollar en ese ser en formación. Atendiendo a lo expuesto, es necesario que las y los docentes desarrollen competencias referidas al componente emocional, ya que les permitirán comprender e interpretar el imaginario de las niñas y los niños en postpandemia, y considerar nuevos espacios donde se desenvuelvan las acciones.

En esta línea, se puede afirmar que Crespi y García-Ramos (2021) coinciden de forma general en que la competencia constituye un término complejo, la cual se fomenta considerando aspectos internos

del individuo, entre los que se destacan: (a) lo cognitivo; (b) lo afectivo; (c) lo actitudinal; (d) lo aptitudinal; y lo (f) experiencial. Definitivamente, así como la realidad espacial donde el individuo se desarrolla, vale mencionar su contexto social, geográfico y técnico. Todo ello incide de una u otra forma hacia la búsqueda y selección de modelos, métodos, técnicas, recursos y habilidades que le permiten al sujeto desempeñarse de forma eficiente en un área determinada.

Con miras a lograr interacciones de calidad en el contexto del aula es necesario diseñar y ejecutar programas que garanticen un aprendizaje social y emocional. Indudablemente, se han de desarrollar las habilidades que permitan, por un lado, un sano desempeño laboral del docente, y, por otro lado, aprendizajes para el estudiante, por lo tanto, este proceso se debe convertir en una tarea necesaria y primordial en la mayoría de las instituciones educativas.

En este sentido, la presente construcción asume las competencias afectivas o emocionales como elementos imprescindibles de los profesionales de la enseñanza, por lo tanto, la adquisición y el desarrollo de competencias incentivan en los niños el despliegue de potencialidades emocionales que les garanticen el éxito a lo largo de su proceso de formación. En otro sentido, una vez que los docentes posean un dominio de sus emociones será posible cumplir con los objetivos planteados en las Bases Curriculares de la Educación Inicial o primera infancia referidos a:

- (a) Necesidad de transformación de su práctica pedagógica con la intención de involucrar el conocimiento con las habilidades emocionales.
- (b) Promover el estudio para desarrollar en el estudiante igual dominio de competencias emocionales, y así contribuir a mejorar las condiciones de confinamiento impuestos por el Covid-19.
- (c) Reestructurar los modelos evaluativos, considerando elementos de la inteligencia emocional.

Dentro del marco de discusión se ha evidenciado la preocupación por las interacciones que se manifiestan en los contextos educativos de la primera infancia, esta inquietud se simplifica en valorar la calidad de las interacciones que se ha consolidado con los años. En atención a esta inquietud, en la última década, expertos internacionales en materia de cuidados de la primera infancia se han dado a la tarea de reflexionar sobre los medios que pudieran desarrollarse para determinar o valorar la calidad en la prestación del servicio de cuidados a la primera infancia.

Otro referente indisoluble es fomentar una formación de los profesionales de la docencia que sea congruente con los requerimientos de esta etapa. La atención debe darse al perfil que se necesita para atender a esta etapa que se caracteriza por el veloz pero significativo desarrollo evolutivo del ser humano, en donde converge una infinidad de aristas intervinientes en dicho desarrollo, y que el cuidador debe conocer para poder interactuar eficazmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las interacciones son situaciones o momentos que deben regir la calidad de la educación en la primera infancia (Gebauer y Narea, 2021; González y Núñez, 2022); además, los autores sostienen que existe una serie de elementos que intervienen directamente en la calidad de las interacciones.

En cuanto a las características en el perfil del docente que atiende a la primera infancia son de suma relevancia (Gebauer y Narea, 2021; Figueroa-Céspedes et al., 2022). Es por ello que se destaca la importancia de asumir la formación del docente desde antes de su recorrido profesional, por lo cual es vital que las universidades encargadas de la formación inicial docente, específicamente en Educación Inicial, se enfoquen en dos factores primordiales, a saber, los requisitos de ingreso a la carrera de educación, y la duración de la misma.

La formación inicial docente en las instituciones destinadas para tal fin constituye el elemento esencial para la consolidación de unas interacciones futuras de calidad entre el docente y el niño (Concha-Díaz et al., 202; López-Larios et al., 2021; Sepúlveda et al., 2021). Por ello, los autores consideran que los responsables de involucrar a los niños y niñas, promoviendo su bienestar, desarrollo y aprendizaje, son los maestros y el personal pedagógico, quienes juegan un papel determinante en la atención a la primera infancia. En Chile, por ejemplo, uno de los requisitos para poder estudiar en una institución universitaria pedagógica, se debe presentar una prueba de selección, lo que significa disminuir el impacto en posibles interacciones de baja calidad (Concha-Díaz et al., 2021). No obstante, este requisito no supondría el éxito total: claro está que, si el sujeto en formación profesional docente carece de competencias comunicativas y una motivación intrínseca hacia la docencia, el éxito de sus interacciones no estaría garantizado.

En atención a las competencias comunicativas, Elizalde et al. (2021) destacan como importante que se tengan fuertes bases en todos los aspectos de la vida, tanto profesional como personal, y todas las relaciones que de allí surjan, por cuanto la profesionalización del docente debe basarse en el desarrollo óptimo de las comunicaciones. Para quien escribe, las comunicaciones eficaces constituyen la esencia de unas sanas interacciones en el aula. Sin duda, el desarrollo de habilidades comunicativas respaldará todo el hecho educativo aunado al factor de que las comunicaciones óptimas enriquecen elementos claves de la vida, como “escuchar, hablar, observar, y sentir empatía” (Elizalde et al., p. 18). Ahora bien, hay que tener presente que las variables externas pueden alterar negativamente al factor humano, es decir, el docente es un ser humano susceptible de sentir y vivir emociones que están directamente ligadas a su cotidianidad.

Está demostrado que tales afectaciones pueden intervenir negativamente en el hecho educativo, y, en consecuencia, en las propias interacciones que se desarrollan en el aula. Hay que tomar en cuenta que el factor humano es uno de los elementos más afectados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, para Alvites (2019), el estrés es uno de los elementos más amenazantes en el ejercicio de la profesión docente, pues este elemento incide en las emociones personales del ser humano, determinando en gran medida la calidad de las acciones educativas en el aula y, por ende, en las interacciones.

Las teorías del aprendizaje infantil postulan que el desarrollo de habilidades sociales (interactuar con los demás) se inicia en la primera infancia (Piaget et al., 1982). Estas primeras interacciones entre el niño y sus cuidadores demarcan el camino del niño con respecto a su entorno social; en las

interacciones de calidad en la primera infancia, el manejo de las emociones constituye el pilar de todo el proceso, pues las emociones sientan las bases del componente social, y esto implica el aprendizaje de habilidades sociales en el niño. En tal sentido, el desarrollo evolutivo del niño sufre una aceleración

en los años de esta primera etapa, donde la interpretación que se le suministre del mundo es lo que posteriormente sentará las bases futuras de su autoconcepto en las siguientes etapas de su vida.

Según Guevara et al. (2020), existen tres componentes que conducen a un sano desarrollo: el componente afectivo-emocional, donde la familia juega un papel fundamental; el componente cognitivo, y; el componente social o de conducta. De esta manera, al hacer referencia al proceso de socialización, este incluye el aprendizaje de reglas sociales, patrones emocionales de conducta, y formas de interacción.

Posiblemente, un niño cuya familia haya propiciado un entorno agradable en los primeros meses de vida podrá desarrollar herramientas sociales que faciliten una interacción de calidad, aunado al hecho de que se haya creado o diseñado un patrón de conducta en el componente emocional. En el mismo sentido, los niños cuyas primeras etapas de vida han tenido un buen ejemplo de expresión emocional por parte de los adultos de su entorno, se les facilita formar un adecuado grado de estabilidad para su desarrollo emocional (Santa Cruz y D' Angelo, 2020; Etchebehere et al., 2021).

Es entendible, entonces, que el componente social se involucre directamente con el componente emocional, ya que es en este último donde se desarrollan y expresan actitudes y conductas aprendidas o emanadas del componente social; dichas actitudes y conductas son producto directo de las interacciones en los diversos contextos sociales donde se desenvuelve el niño. Arango (2021), en un estudio realizado por sobre la educación emocional, concluyó que es necesario indagar en el proceso formativo de enseñanza aprendizaje, y el manejo y reconocimiento de las emociones. Esbozando lo anterior, el mismo autor considera que el objetivo de educar las emociones es fomentar “el desarrollo de capacidades emocionales, las cuales permiten un bienestar personal y social.” (p. 30). Por consiguiente, las emociones suelen ser vistas como un elemento paralelo al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero su significado está más allá de una simple enseñanza en el contexto educativo. El desarrollo de las emociones en la educación debe procurar el aprendizaje de una autorregulación emocional, es decir, tener la capacidad emocional de controlar y gestionar los impulsos emotivos para minimizar el impacto negativo que pudiera reflejarse en las interacciones de aula.

En cuanto al aspecto relacionado con las interacciones, algunos autores expresan que, en la cotidianidad familiar, las interacciones están permeadas por las emociones (Rodríguez y Sanabria, 2021). En congruencia con Bisquerra (2010), el objetivo de la educación de las emociones consiste en el desarrollo de habilidades para manejar los sentimientos y emociones, así como discriminar entre ellos, y utilizar esos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. La educación emocional posibilita una interacción de calidad en la primera infancia, brindando la oportunidad de desarrollar conductas deseables entre el docente y el niño. Su función principal está sometida a

proporcionar entornos favorables de interacción social, considerando al niño como un ser integral donde convergen los componentes esenciales para su desarrollo cognitivo, afectivo y social. De allí que, en esta etapa temprana del desarrollo evolutivo del niño, el manejo de las emociones en las interacciones sociales constituya uno de los requerimientos más importantes en la formación de competencias emocionales, pues la formulación de su autoconcepto será propiciada en cada uno de los encuentros interactivos con su cuidador.

## **Metodología**

La investigación se enmarcará dentro de un enfoque hermenéutico, el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Ochoa y Tobón (2001) señalan que es propio de las ciencias humanas el permitir comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano. En el caso de este estudio se trabajó con el paradigma interpretativo, el que es definido por Strauss y Corbin (2002) como un conjunto de acciones y orientaciones que permiten indagar sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones y los sentimientos, así como el funcionamiento y organización de los movimientos sociales, los fenómenos culturales, y la interacción entre las actividades. El diseño de la investigación se enfocó en la teoría fundamentada, la cual es una metodología general para desarrollar teoría, y está asentada en la recolección y los análisis sistemáticos de la información; se desarrolla durante la investigación y esto se realiza a través de una continua interpretación entre el análisis y la recogida de la información (Strauss y Corbin, 2002, p. 273). A través de este diseño pueden surgir una variedad de protocolos, que ayudan a la formulación de las categorías del estudio, para luego generar la construcción de la síntesis conceptual de este trabajo de investigación. La teoría fundamentada utiliza el método comparativo constante, por medio del cual se propone realizar sincrónicamente procesos de codificación y análisis, con la finalidad de ir generando la teoría de forma sistemática.

Para analizar e interpretar los datos obtenidos de los sujetos de la presente investigación, se seleccionó el Método Comparativo Constante (MCC) de análisis cualitativo de Glaser y Strauss (1967). El propósito de este método de codificación y análisis conjunto es generar una teoría en forma sistemática, utilizando para ello la codificación explícita y los procedimientos analíticos. Se sugiere que se comparen los datos con el muestreo teórico, y se use conjuntamente datos colectivos recopilados de forma cualitativa. Se trata, entonces, de ir paralelamente combinando –en el análisis de los datos cualitativos– conceptos, categorías, propiedades e hipótesis interrelacionadas, teniendo presente la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías con sus propiedades, las cuales deben ser incorporadas en el proceso de análisis.

La aplicación de este método permite al investigador examinar una gran variedad de datos con la posibilidad de generar una teoría que se genere en correspondencia directa con los datos. El MCC trabaja con tres términos fundamentales:

(a) categorías, que son los conceptos que se van identificando

- (b) propiedades (indicadores), que son las características de los conceptos, todo el rango de tipos, dimensiones, condiciones en las que se presentan las categorías
- (c) hallazgos (incidentes), que son los datos, hechos o fragmentos de acción o emisión que se recortan y se extraen de los testimonios emitidos por los informantes claves; tales datos son recolectados a través de las entrevistas.

El método pone énfasis en el proceso de generación de la teoría, ello conlleva que la teoría emergente esté en constante construcción y desarrollo, ya que las sucesivas comparaciones de los hallazgos comienzan a producir las propiedades teóricas de las categorías, lo cual se explica en los pasos o etapas del método comparativo constante. En forma general, Glaser y Strauss (1967) establecieron cuatro etapas a considerar en todo proceso: (a) comparar hallazgos (incidentes) aplicables a cada categoría; (b) integrar categorías y sus indicadores (propiedades); (c) delimitar la teoría, y; (d) redactar la teoría.

Cabe destacar que para esta investigación se consideró la experiencia de ocho docentes de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Perú, y Venezuela, (uno de cada país) como informantes claves en el contexto latinoamericano.

## Resultados

La presente síntesis conceptual es la representación de un conjunto de elementos emergentes vistos como categorías y subcategorías, los cuales, con el apoyo de las premisas y procesos propios de la teoría fundamentada y MCC, permitieron a la investigadora analizar, comprender e interpretar la información recabada mediante las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes claves, quienes fueron elegidos al saturarse la información, y cuyos criterios iniciales de selección fueron: (a) ser profesor o licenciado en la especialidad de educación inicial; (b) ser latinoamericano; (c) estar trabajando como docente de aula, en institución pública o privada, y; (d) tener la disposición a participar en la investigación.

Los resultados de esta investigación demuestran que, a través de las opiniones de los informantes, se desprenden desde las Categorías Manejo de Emociones e Interacciones de Calidad las subcategorías: abordaje emocional, gestión emocional, herramientas emocionales, ambientes responsivos, formación docente, y autorregulación.

**Categoría Manejo de las Emociones:** está relacionada al desarrollo de habilidades que permiten el reconocer las emociones, controlar las respuestas ante las diferentes emociones, y aprender a auto conocerse y automotivarse, es decir, son herramientas para afrontar la vida con confianza y optimismo, comprender los sentimientos de los demás, y relacionarse armoniosamente con ellos. En función de lo anterior se consideraron las preguntas orientadoras: 1. ¿Considera usted que posee competencias para identificar las emociones presentes en los estudiantes? 2. Considera usted que es capaz de reconocer su emocionalidad en relación a la comunicación con los demás? 3. ¿Considera usted que es importante para el conocimiento de las emociones desarrollar un proceso de reflexión

individual, que le permita conocerse a sí misma?4. Es posible afirmar que el docente debe poseer herramientas para el abordaje de la inteligencia emocional como vía para un diagnóstico real y efectivo?

**Subcategoría Abordaje Emocional:** se define como el intento por planificar estrategias y encuentros pedagógicos para el bienestar emocional de los niños y niñas que procura fomentar una integración familiar de los procesos didácticos y emocionales. El abordaje emocional parte del diagnóstico individual y grupal para plantear un proceso de reintegración emocional. Se establece como un accionar didáctico en toda sesión de clases, a través de juegos, cuentos, rondas, bailes e interacción didáctica. En función de lo anterior se consideraron las preguntas orientadoras: 1. ¿Posee usted competencias para abordar desde la inteligencia emocional el dominio de las emociones en sus estudiantes?.2. ¿Considera usted que desde la inteligencia emocional y el dominio de las emociones es posible lograr la inclusión educativa?

A continuación, se ejemplifica con las declaraciones significativas en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Abordaje Emocional*

Informantes	Respuesta
Informante 1	Se maneja una flexibilidad y una responsabilidad acorde a cada necesidad, teniendo en cuenta la personalidad de cada niño o niña.
Informante 2	Diagnóstico, detección de casos particulares, retomar un proceso de reintegración.
Informante 3	Para poder abordar la emocionalidad de los niños/as es sumamente importante que nosotros/as como educadores/as nos encontremos bien emocionalmente.
Informante 4	Tomar un momento cada día para la relajación con los niños, y diversas actividades de autocontrol, y que motiven a la reflexión.  Analizando cada situación presentada, y accionando de manera equilibrada.
Informante 5	Los cuentos, por ejemplo, son estrategias que nos permiten abordar el manejo de las emociones.  Considero que, por diferentes circunstancias, los niños y jóvenes necesitan un periodo de adaptación que les ayude al desapego, por lo tanto, las emociones son, de entrada, un tema de abordaje imprescindible.  En el proceso, toca analizar cuáles son las estrategias adecuadas; la diversidad de situaciones sociales, económicas, culturales de cada familia implica que hay particularidades que requieren ser atendidas de manera diferenciada.
Informante 6	Juegos, dinámicas, escucha activa.  Charlas, momentos de juego.  Toda sesión de clase inicia luego de una motivación, ya sea juego, baile, interacción, escucha activa y juegos.

Informante 7	<p>Aprender a identificar las emociones para luego poder trabajar para canalizarlas de manera adecuada.</p> <p>Cuando observo que alguna situación conflictiva se reitera a pesar de implementar estrategias.</p> <p>Intento realizar estrategias en pos del bienestar de los/as niño/as, y, en caso de ser necesario, también se trabaja en conjunto con la familia.</p>
Informante 8	<p>Conocer la situación familiar de mis alumnos y conocerlos a ellos.</p> <p>Utilizar cuentos, rondas y rimas con alto contenido de salud emocional.</p> <p>Trato de observar si las conductas son repetitivas; indago con los padres de familia si esta situación también se da en casa, si es nueva o desde cuándo la hace. Mientras, en el aula y en el jardín, creo un vínculo con mis niños para que sepan que estoy ahí.</p>

Nota: datos tomados de las entrevistas

En lo que se refiere a la **Subcategoría Gestión Emocional**: se encuentra caracterizada por la identificación de las emociones ante situaciones educativas que representan un desafío no planificado que impacta la emocionalidad por parte del docente. Esta subcategoría queda definida por las siguientes declaraciones significativas expresadas en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Gestión Emocional*

Informantes	Respuesta
Informante 1	<p>Me siento con las capacidades, el conocimiento y actitudes para desenvolverme antes y durante el proceso de la pandemia de COVID.</p> <p>Los niños manejan una conciencia activa y acorde a las situaciones que nosotros como adultos les brindamos.</p> <p>Tener una capacidad perceptiva para actuar a medida que las situaciones lo ameriten.</p>
Informante 2	<p>Identifico la emoción, soy resolutiva, intento que no me afecte el problema.</p>
Informante 3	<p>Me siento preparada para abordar este tipo de situaciones en el aula.</p> <p>Generalmente las estrategias que utilizo para abordar el manejo de las emociones resultan, pero momentáneamente.</p> <p>Muchas veces me enfrento a las mismas situaciones con el mismo niño/a, y logro controlarlas en el momento, pero no logro observar un avance a medida que transcurren las semanas.</p>
Informante 4	<p>Es de suma importancia tratar de canalizar los tipos de emociones que los niños van experimentando por los cambios causados por esta situación de pandemia.</p>
Informante 5	<p>Como docentes debemos establecer vínculos que nos permitan entender y comprender las situaciones por las que atraviesan los estudiantes.</p>
Informante 6	<p>Primero, respiro, mantengo la calma, y luego escucha activa.</p>

---

Informante 8	En mi caso utilizo la reorientación positiva, un trato consciente y respetuoso. Primero, conocerse y saber manejar sus emociones como adultos.  Trabajamos con la reorientación positiva, cuidando la validación de los sentimientos del niño y la niña.
--------------	--

---

Nota: datos tomados de las entrevistas

**Subcategoría Herramientas Emocionales:** las herramientas emocionales se encuentran caracterizadas por la empatía, la solidaridad, la comunicación, la paciencia, la espontaneidad, y la habilidad para manejar los distintos sucesos que se presentan en el hecho educativo. En la Tabla 3 se evidencian las declaraciones significativas que representan y definen de manera empírica esta subcategoría.

**Tabla 3**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Herramientas Emocionales*

---

Informantes	Respuesta
Informante 1	Paciencia, espontaneidad y habilidad para manejar los distintos sucesos que se presenten.
Informante 3	Siento que me falta mucha experiencia, la cual pretendo adquirir al conocer otras realidades educativas, las cuales sin duda serán muy distintas y diversas.
Informante 4	Tener empatía, autocontrol y motivación.  A través del autocontrol y la empatía hacia los niños y representantes.  Creo que me falta adquirir más herramientas.
Informante 5	La mejor de las herramientas es la empatía, la solidaridad y la comunicación; establecer comunicación con los niños y jóvenes no es tarea fácil
Informante 7	Aún me faltan herramientas en dicho contexto postpandemia ya que cambiaron las vivencias de los/as niños/.  Creo que nunca se tienen las habilidades y herramientas suficientes, ya que todas las situaciones son diferentes, y siempre se puede aprender algo nuevo.

---

Nota: datos tomados de las entrevistas

**La Categoría Interacciones de Calidad** se encuentra definida por los ambientes responsivos de aprendizaje y enseñanza, la formación docente, y su relación con la autorregulación. La interacción de calidad son aquellas acciones recíprocas entre dos o más sujetos que hacen vida en el hecho educativo; para ser de calidad, deben ser o deben poseer una característica de correspondencia entre pares o entre discípulos.

Cabe destacar la **Subcategoría Ambientes Responsivos:** como ambientes responsivos se consideran aquellos espacios y encuentros pedagógicos creados por el docente que propician un clima emocional que mueve hacia el aprendizaje con significado, desde la autorregulación de las emociones. La

capacidad de ser responsivo se define por un clima motivacional y emocional en el que las expectativas son despejadas y los niños perciben afecto y aceptación por parte de sus docentes. Dicho afecto tiene una intencionalidad que tributa al aprendizaje. Las declaraciones con significado que ejemplifican este concepto se observan en la Tabla 4.

**Tabla 4.**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Ambientes Responsivos*

Informantes	Respuesta
Informante 1	Dándoles confianza y seguridad a los niños, padres y a la familia en común para que sostengan una buena relación en la pandemia.
Informante 2	Conformación de redes de apoyo (docentes, padres de familia y autoridades), actividades para trabajar el área de desarrollo socioemocional, seguimiento y apoyo.  Sí, manejo el grupo, identifico por medio de la observación los casos de niños y niñas con ciertas problemáticas, procuro tener una comunicación asertiva con los padres de familia.
Informante 3	Integro en mis planificaciones semanales y en la rutina diaria actividades y/o preguntas que aporten en el manejo de las emociones, siempre en un clima de respeto que permita a los niños/as poder expresarse sin temores.
Informante 5	Narrativa de cuentos, dialogar con ellos, identificar las emociones cuando llegan y cuando se van, incluso cuando no realizan alguna actividad, pero, sobre todo, empiezo pidiéndoles que se abracen y se digan: “yo me quiero, yo soy importante, yo me respeto”.
Informante 7	En conjunto con directivos, equipo docente y familias.
Informante 8	Es importante, en el área de inicial, ayudar a los alumnos a reconocer sus emociones; eso se logra a través de la validación y respeto de sus emociones.  No todos los niños y niñas son iguales; como docentes debemos estar en constante búsqueda de herramientas para dar respuesta oportuna a las necesidades de nuestros niños y niñas.

Nota: datos tomados de las entrevistas

En lo que refiere a la **Subcategoría Formación Docente**: se entiende por formación docente al sistema de desarrollo de competencias profesionales por parte de los estudiantes o profesionales en ejercicio docente que desarrollan o actualizan competencias en didáctica, pedagogía, y se especializan en un nivel o área educativa dentro del universo educativo. En la Tabla 5 se aprecian las declaraciones con significados expuestas por los informantes claves.

**Tabla 5**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Formación Docente*

Informantes	Respuesta
-------------	-----------

Informante 1	<p>Sí, a medida que puedo, me voy informando, asumiendo conceptos que me ayuden a fortalecer mi desempeño.</p> <p>Sí, porque estoy preparada, tengo las capacidades, y confío en mi preparación para enfrentar posibles situaciones que sucedan.</p>
Informante 3	<p>El año pasado realicé un curso online en el CPEIP que abordaba herramientas para implementar el currículo priorizado de Educación Parvularia producto de la pandemia.</p> <p>No he realizado capacitaciones adicionales a la mencionada anteriormente.</p>
Informante 5	<p>Trato de auto capacitarme en intervención en situaciones de crisis.</p> <p>Siempre digo que la docencia es un aprendizaje continuo, y que las situaciones nos obligan a aprender para comprender.</p>

En este mismo orden de ideas, se desprende la **Subcategoría Autorregulación**: la autorregulación es vista como la toma de consciencia de los procesos emocionales y cognitivos que le permiten al sujeto reflexionar sobre su propia actuación afectiva, para tomar o emprender un abordaje y gestión emocional que tribute hacia una interacción de calidad. En la Tabla 6, se exponen las declaraciones con significados que dan ejemplo de esta subcategoría.

**Tabla 6**

*Respuestas de los docentes: Subcategoría Autorregulación*

Informantes	Respuesta
Informante 1	<p>Ante todo, manejar la tranquilidad y hacer una observación de qué necesidad es la que se está presentando en el niño o niña en ese momento para poder actuar adecuadamente, con criterio y decisión.</p>
Informante 2	<p>La situación actual en la que vivimos, los niños y niñas tienen que aprender a regular emociones, saber identificarlas, y, sobre todo, ayudarlos a su manejo de emociones.</p> <p>Problemas de autonomía, regulación de emociones, inseguridad afectiva.</p> <p>Ser resilientes, contextualizarse, autorregularse.</p>
Informante 3	<p>Me hace reflexionar en torno a estas estrategias: si realmente son las correctas o si son insuficientes para este caso.</p> <p>Creo que lo más importante es el autocontrol emocional y el autocuidado, algo de lo que muchas veces no somos conscientes.</p> <p>Lo primero que hago es intentar entender la situación, pero no desde mi visión como adulta, sino intentando entender la visión del niño/a. En pocas palabras, considero que lo más importante para autorregularse, en ese caso, es tener la capacidad de cambiar la perspectiva de las situaciones, y de esta manera comprender al niño/a y poder abordar de manera correcta.</p> <p>Siento que aún falta bastante por aprender y mejorar; creo que hoy soy mucho más consciente de la importancia que tiene el desarrollo emocional en los niños/as.</p>

---

Informante 5	Desde la tranquilidad que le he dado a mis padres, el transmitir la idea de un aprendizaje comunitario, y asumir las dificultades como parte del proceso, y tratando de no juzgar las diversas situaciones que se presentan, a pesar que muchas caen en la irresponsabilidad
Informante 8	Una buena salud mental y emocional me permite estar atenta y consciente. Trabajo en mí misma y en el manejo de mis emociones, para poder estar atenta a las emociones de mis niños y niñas

---

Nota: datos tomados de las entrevistas

La síntesis conceptual que se presenta en esta investigación, tributa hacia la importancia y relevancia que tiene el fomento en la formación docente del abordaje de las emociones y su incorporación en el diseño de situaciones de aprendizaje, las cuales son descritas por Feo (2018), como un proceso de planeación didáctica que centra sus esfuerzos en el estudiante, en sus necesidades de aprendizaje, con la intención de generar un ambiente responsivo que facilite esas situaciones de aprendizaje. Lo anterior, implica que es necesario, en los modelos de formación docente y sus currículos incorporar la gestión y el fomento de herramientas emocionales, conjuntamente con la autorregulación de las emociones, como principio que antecede el aprendizaje con significados y autorregulado.

## Conclusiones

Las reflexiones concluyentes de esta investigación, que giran alrededor del objetivo referente a interpretar el manejo de las emociones e interacciones de calidad en el contexto latinoamericano, por parte de las docentes desde una perspectiva vivencial, en el contexto de la primera infancia, se encuentran declaradas de la siguiente manera:

Del análisis cualitativo, emergieron relaciones entre categorías y subcategorías, entendiendo que dichos elementos son representativos de una realidad exclusiva y emergente, pero factible de ser representativa del fenómeno emergente entre la concreción del Manejo de Emociones, las cuales, a su vez, se encuentran definidas por: a) abordaje emocional; b) gestión emocional; c) herramientas emocionales, y las Interacciones de Calidad: d) ambientes responsivos; e) formación docente, y f) autorregulación

La categoría Manejo de las Emociones se encuentra constituida por las subcategorías Abordaje Emocional, Gestión Emocional, y Herramientas Emocionales. Esto significa que el manejo de emociones se puede definir como una categoría fundamental que todo docente de educación inicial debe desarrollar como una competencia que le permita gestionar la dirección de las emociones, lo que implica poseer control y planificación emocional, es decir, que el sujeto enseñante pueda autorregular sus emociones en los encuentros pedagógicos, y, así, también sea capaz de conocer y afrontar las emocionalidades emergentes de sus acciones en sus estudiantes, con lo cual generaría acciones educativas de calidad, ya que pone un punto de equilibrio entre las emociones del docente y las emociones de los estudiantes, propiciando espacios de aprendizaje con significado.

Por su parte, la categoría Interacciones de Calidad está compuesta por las subcategorías Ambientes Responsivos, Formación Docente, y Autorregulación. Los informantes claves consideran que ellas están inmersas en sus prácticas pedagógicas, permitiendo la comprensión de las interacciones que se dan en el aula, y están referidas y relacionadas a elementos de aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional. Igualmente manifiestan que se les podría considerar interacciones pedagógicas, por cuanto permiten incorporar dentro de sus prácticas elementos asociados a las relaciones afectuosas, comunicativas y de apoyo a los estudiantes como un recurso relevante para el aprendizaje.

## Referencias

- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 141–178. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Arango, P., García, N. y Trujillo, V. (2021). Educación emocional en niños y niñas entre los 4 a 7 años: una estrategia para padres y cuidadores que busca fomentar las competencias emocionales, según el modelo pentagonal de Bisquerra. [Tesis de Universidad Centros de Estudios en Salud de Colombia] Repositorio digital institucional. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5401>
- Araya-Pizarro, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y representaciones*, 8(1), e312. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Concha-Díaz, V., Jornet, M., Jesús M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de educación infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el valor social objetivo de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 369-394. [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE\\_89.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf)
- Crespí, P. y García-Ramos, J. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/26846>
- Etchebere, G., León, R., Silva, F., Fernández, D. y Quintana, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 11(1), 5-23. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1>
- Elizalde, C., Estrella, L., Garcés, R. y Huerta, A. (2021). Formación docente en el aprendizaje

experiencial para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en niños de educación inicial. *Revista Universidad y sociedad*, 13(6), 619-628.

<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2430/2389>

Feo, R. (2018). Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico.

*Tendencias pedagógicas*, 31(1), 187-206. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.011>

Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente.

*Perspectiva educacional*, 61(2), 45-67. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Aldine.

Gebauer y Narea, M. (2021). Calidad de las interacciones entre educadoras y niños/as en jardines infantiles públicos en Santiago. *Psyche*, 30(2), 1-14.

<https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22319>

González, M. y Núñez, K. (2022). Perspectivas de la educación formal con infancias ante el COVID-19: el contexto de Chiapas. *Cadernos CEDES*, 42(118), 309-321.

<https://doi.org/10.1590/CC253204>

Guevara, C., Rugerio, J., Hermosillo, A. y Corona, L. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, (26), 1-13.

<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>

López-Larios, C., Estévez-Nénninger, E. y González-Bello, E. (2022). Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente. *Revista iberoamericana de educación superior*,

13(37), 155-174.

<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.37.1309>

Ochoa, R. y Tabón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Mc Graw Hill.

Piaget, J., Lorenz, K. y Erikson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. Crítica.

Rodríguez, A. y Sanabria, N. (2021). Interacciones familiares y desarrollo emocional de un niño de cinco años. *Educación y ciencia*, 1(25), 1-15. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12662>

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12662>

Santa Cruz, F. y D'Ángelo, G. (2020). Disciplina positiva para el desarrollo de las habilidades emocionales. *Revista de Investigación Psicológica*, 1(24), 53-74.

[http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24\\_a05.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n24/n24_a05.pdf)

- Sepúlveda-Ruiz, M., Guillén-Gámez, F., García-Vila, E. y Mayorga-Fernández, M. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.