



**Universidad
Andrés Bello®**

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Educación Parvularia

Seminario de grado

**ROL DE LA EDUCADORA DE PÁRVULOS EN EL DESARROLLO DE LA
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE NIVEL
TRANSICIÓN II**

**Seminario de grado para optar al
Grado Académico de Licenciado en Educación**

Integrantes:

Francisca Caiceo Bravo.

Camila Guevara Guerra.

Lucía Guzmán Molina.

Constanza Merino Campos.

Viña del Mar; junio 2020.

Profesora guía:

Dra. Beatriz Parra Vásquez.

Índice de contenidos

Capítulo I Planteamiento del problema	Pág. 1
1.1 Antecedentes	Pág. 2
1.2 Fundamentos	Pág. 6
1.3 Formulación del problema	Pág. 9
1.3.1 Preguntas del problema	Pág. 9
1.3.2 Objetivos	Pág. 10
1.3.2.1 Objetivo general	Pág. 10
1.3.2.2 Objetivo específico	Pág. 10
1.4 Justificación del problema	Pág. 10
Capítulo II Marco Teórico Referencial	Pág. 15
2.1 Educación Parvularia en la actualidad	Pág. 16
2.1.2 Enfoque pedagógico de la Educación Parvularia	Pág. 17
2.1.3 Rol de la Educadora de Párvulos en Educación Inicial actual	Pág. 20
2.2 Educación emocional	Pág. 29
2.2.1 Emociones	Pág. 37
2.3 Autorregulación y funciones ejecutivas	Pág. 42
2.3.1 Autorregulación emocional	Pág. 43
2.3.2.1 Autorregulación emocional individual y social	Pág. 47
2.3.2 Rol de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en educación inicial	Pág. 49

2.3.3 Rol del niño/niña de nivel transición II en el desarrollo de la autorregulación emocional	Pág. 53
2.4 Estrategias metodológicas	Pág. 54
2.4.1 Estrategias metodológicas utilizadas por la Educadora de Párvulos para la educación de la autorregulación emocional en niños y niñas de nivel transición II	Pág. 55
Capítulo III: Marco Metodológico	Pág. 64
3.1 Enfoque de investigación	Pág. 65
3.2 Diseño de investigación	Pág. 66
3.3 Alcance de investigación	Pág. 67
3.4 Unidad de análisis y sujeto de estudio	Pág. 68
3.5 Muestra de la investigación	Pág. 69
3.5.1 Tipo de muestra	Pág. 69
3.5.2 Características tipo de muestreo	Pág. 71
3.6 Plan de recolección de información	Pág. 72
3.7 Técnica e instrumentos de recolección de información	Pág. 75
3.7.1 Técnica	Pág. 75
3.7.1.1 Entrevista	Pág. 75
3.7.1.1.1 Tipo de entrevista: Cuestionario	Pág. 76
3.7.1.1.2 Tipo de cuestionario	Pág. 76
3.7.2 Instrumento de recolección de información	Pág. 77

3.7.2.1 Formularios de Google	Pág. 78
Capítulo IV: Análisis e interpretación de los resultados	Pág. 79
4.1 Árbol de categorías	Pág. 80
4.1.1 Esquema de categorías	Pág. 81
4.2 Análisis e interpretación de las entrevistas	Pág. 82
4.2.1 Dimensión I: Conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.	Pág. 82
4.2.2 Dimensión II: Describir el rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.	Pág. 91
4.3 Análisis e interpretación del conjunto de categorías	Pág. 100
Capítulo V: Conclusiones	Pág. 103

Índice de figuras

Figura 1: Modelo de Autorregulación Emocional	Pág. 9
Figura 2: Dominios claves del Marco de la Buena Enseñanza	Pág. 24
Figura 3: Categorías de las Competencias Emocionales	Pág. 31
Figura 4: Emociones	Pág. 39
Figura 5: Modelo Recursivo de la Emoción	Pág. 45
Figura 6: Categorías entrevistas Educadora de Párvulos	Pág. 70

Índice de cuadros

Cuadro 1: Emociones básicas	Pág. 41
Cuadro 2: Estrategias metodológicas para implementar en el desarrollo de la autorregulación emocional	Pág. 63
Cuadro 3: Esquema de categorías preguntas entrevista	Pág. 80

Índice de gráfico

Gráfico 1: Espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración	Pág. 34
--	---------

Resumen

El rol de la Educadora de Párvulos es fundamental en el desarrollo de la autorregulación emocional de niños y niñas, debido a que las Educadoras de Párvulos son las encargadas de planificar y elaborar estrategias que ayuden y beneficien a los párvulos a ser capaces de regular sus propias emociones. El objetivo principal de la investigación fue analizar el rol de la educadora de párvulos en el desarrollo de la autorregulación de niños y niñas de nivel transición II. Para lograr este objetivo, se aplicó un estudio exploratorio basado en un enfoque cualitativo de investigación, aplicando un cuestionario semiestructurado a cuatro Educadoras de Párvulos que ejercen en el respectivo nivel mencionado anteriormente, de diferentes ciudades de Chile. De los resultados arrojados en el cuestionario, se obtuvo que las Educadoras de Párvulos concuerdan sobre la importancia de enseñar a los párvulos el poder de autorregular sus distintas emociones, por lo tanto, consideraron primordial el generar estrategias metodológicas innovadoras y lúdicas que les permita a los niños y niñas poder concentrarse en sus emociones, lograr expresarlas y que los escuchen. Uno de los factores que consideraron importante las Educadoras de Párvulos entrevistadas es el crear un ambiente de aprendizaje propicio, en donde los párvulos se sientan cómodos, un ambiente que les facilite cumplir el objetivo primordial de autorregular sus emociones, debido a como se evidenció en la investigación no es una tarea sencilla.

Palabras claves: Rol Educadora de Párvulos – Autorregulación Emocional

Abstract

The role of the kindergarten educators is crucial in the development of children's emotional self-regulation because these educators must plan and elaborate strategies that help and benefit infants to be able to regulate their own emotions. The main objective of the research was to analyze the role of a nursery teacher in the development of emotional self-regulation of children from the Transition II level. To achieve this aim, an exploratory study was applied under an investigative qualitative approach, using a semi-structured questionnaire to four nursery teachers that work in the already mentioned level in different cities in Chile. From the results collected in the questionnaire, it was obtained that pre-school teachers agree on the importance of teaching infants the power to self-regulate their different emotions. Therefore, they considered that it is essential to generate fun and innovative methodological strategies that allow kids to focus on their emotions, being able to express them and make others listen to them. One of the factors that pre-school teachers considered important is to create a favorable learning environment, where children feel comfortable. An environment that enables them to achieve their main goal in self-regulating their emotions and according to how it was demonstrated in the research, is not an easy task.

Keywords: Kindergarten Educators Role- Emotional Self-regulation

Introducción

La presente investigación, tiene como objetivo analizar el rol de las educadoras de párvulos en el desarrollo de la autorregulación de niños y niñas de nivel transición II, a partir de la percepción y descripción que tienen las educadoras de párvulos de dicho nivel con respecto al rol que les compete en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la autorregulación emocional de los niños y niñas.

Esta temática fue seleccionada a partir del interés investigativo de conocer y saber con mayor profundidad sobre el desarrollo de la autorregulación emocional como un proceso de aprendizaje guiado, acompañado y mediado por la educadora de párvulos en el último nivel de educación inicial, para así analizar el rol que le compete a la educadora en dicho desarrollo y proceso significativo y potenciador de nuevos aprendizajes y recursos que le permitirán al párvulo aplicarlos en su vida a medida que va conociendo sus emociones y regulándolas para lograr su bienestar integral.

Esta investigación emplea una metodología cualitativa, la cual permite describir, a partir de la recolección de información y análisis de resultados, las cualidades del rol de la educadora de párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en nivel transición II. Además, posee un alcance exploratorio descriptivo, ya que estudia una temática poco mencionada o profundizada, en donde los cuatro sujetos informantes favorecen el análisis son educadoras de párvulos con experiencia y permiten, a través de un cuestionario aplicado y de sus respuestas a este, el poder analizar su rol en el desarrollo de la autorregulación emocional en nivel transición II y así cumplir con los objetivos de este estudio.

Esta investigación se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo I se encuentra el planteamiento del problema, que se compone de los antecedentes y fundamentos de la investigación, quienes contienen información específica sobre el tema a investigar que es “Rol de la Educadora de Párvulos en la Autorregulación Emocional”, sustentada por teóricos que avalan el contenido a trabajar. Luego se encuentra la formulación del problema, que cuenta con preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Y por último la justificación del problema, que se enfoca en la importancia de esta investigación.

En el capítulo II se encuentra el marco teórico, el cual contiene información teórica sobre los conceptos claves de la investigación.

En el capítulo III se encuentra el marco metodológico, donde se define el enfoque de la investigación, el diseño de la investigación, el alcance, la unidad de análisis y sujetos de estudio, la muestra, el tipo de muestra, las características del tipo de muestreo, el plan de recolección de información y las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación.

En el capítulo IV, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, por medio de un cuestionario abierto, con preguntas semiestructuradas realizado a Educadoras de Párvulos del nivel de transición II. Finalmente, en el capítulo V se dan a conocer las conclusiones de la investigación

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

El rol de la educadora de párvulos es fundamental en la etapa de desarrollo de los niños y niñas, ya que son las encargadas de implementar diversas estrategias y herramientas necesarias para generar un clima de aula que permita a los párvulos expresarse y relacionarse con otros. Es por esto por lo que se debe aprovechar al máximo las oportunidades y experiencias que nos entrega el contexto educativo en el cual el jardín infantil se desenvuelve y desarrolla por medio de su sello educativo expuesto anteriormente.

Según lo explicitado en las Bases Curriculares Educación Parvularia (2018):

La Educadora y el Educador de Párvulos son considerados actores claves que guían el proceso educativo que ocurre en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, coordinando las actividades con los párvulos, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad en general, y mediando pedagógicamente entre todos ellos. (p.28).

Diversos estudios internacionales han demostrado que una educación parvularia de calidad puede tener efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de un niño (NICHD-ECCRN, 2003).

Todo proceso educativo es guiado por la educadora por lo que se distinguen diferentes funciones que debe realizar en su rol. A partir de lo explicitado en MINEDUC (2005) hace referencia:

Para el desarrollo de los propósitos de la educación parvularia resulta fundamental el rol que desempeña la educadora de párvulos en sus diferentes funciones: formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional. (p.14).

Existe consenso en considerar que durante la niñez se determina significativamente la trayectoria posterior del aprendizaje y bienestar de las personas y que, por lo tanto, intervenciones adecuadas a temprana edad pueden generar impactos positivos, significativos y sostenidos a lo largo de la vida, es por esto que en Chile se ha considerado la necesidad de potenciar la educación inicial a través de políticas gubernamentales los últimos veinte años orientadas a fortalecer la educación Parvularia primero enfocadas en la cobertura y progresivamente más ocupada de la calidad de los procesos educativos (MINEDUC, 2014).

Por lo anterior las políticas de formación continua en Chile han sido insuficientes, con propuestas carentes de un centro que las articule en torno a la enseñanza y el aprendizaje (Cox, 2003; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Hyson, Tomlinson y Morris, 2009). En Chile, se ha observado que las prácticas pedagógicas, especialmente en

instituciones públicas, presentan un bajo nivel de calidad (Domínguez, Moreno, Narváez, Herrera & Mathiesen, 2007; Villalón, Suzuki, Herrera & Mathiesen, 2002) por lo que es necesario una continua formación profesional de la educadora de párvulos.

Esto incide directamente en que el rol de la educadora impacta en el proceso de aprendizaje de los párvulos, de manera que se busca el bienestar integral de los niños y niñas desde lo cognitivo y emocional (MBEEP, 2019).

En la etapa de 0 a 6 años es muy importante para el desarrollo emocional. Es una edad en la que se hacen presentes los miedos y ansiedad debido a causa del adulto, del entorno y de sus iguales, la puesta en práctica de sus habilidades y fomento de su autonomía, Esto ocasiona frustraciones y exigencias tempranas debido a que no consigue lo que desea, porque no puede hacer lo que quiere (Chias y Zurita 2009).

Investigaciones de origen clínicas como de la neurociencia, así como también pedagógicas, que están centradas en los procesos de desarrollo del cerebro y del funcionamiento ejecutivo temprano, han demostrado que, incluso en niños muy pequeños, es posible detectar procesos regulatorios emergentes que probablemente son fundamentales para el desarrollo posterior de la metacognición y la autorregulación (Fernández-Duque y cols., 2000).

El informe Delors (1998) definió e introdujo la educación emocional como un eje esencial para el desarrollo integral del ser humano y la introdujo en el ser humano y en sus cuatro pilares educativos que definen la educación de nuestros tiempos. Por ende, la educación emocional se ha vuelto imprescindible tanto en la familia

como la escuela. Así, la inteligencia emocional se ha convertido en una parte importante en el desarrollo del ser humano, capacitándonos para enfrentar la vida.

Enfoque específico en la autorregulación emocional

La autorregulación emocional ha despertado un gran interés por las implicaciones que tiene para el funcionamiento social de los individuos. A partir de la década de los 90 se toma mayor interés en lo que respecta a la Inteligencia Emocional (I.E.) propuesto por los psicólogos Peter Salovey & y John Mayer (1990).

El concepto de autorregulación emocional, es importante desarrollarlo en los niños y niñas desde temprana edad, para que de este modo puedan tener un control de sus emociones y de manera progresiva lograr contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas, por esta razón, el equipo educativo debe conocer previamente las características e individualidades de los párvulos, tomando en cuenta la singularidad de cada uno de ellos al momento de planificar, realizar experiencias y al momento de evaluar, aprovechando las instancias y momentos en que los niños y niñas se encuentren activos, entretenidos, concentrados en lo que están realizando.

En el estudio realizado por Grolnick, Kurowski y McMenemy (1999) sobre autorregulación emocional se indica que:

Durante la infancia, el desarrollo de la autorregulación emocional ha sido caracterizado como la transición de una regulación externa dirigida mayormente por los padres o por las características del contexto, a una regulación interna, caracterizada por una mayor

autonomía e independencia, en la que el niño interioriza y asume los mecanismos de control. El cambio en este sentido es un proceso activo en donde resulta muy importante la propensión innata del organismo a convertirse en autónomo con respecto a sus diferentes ambientes. (p.69).

La edad preescolar marca un punto de inicio en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas, ya que es en donde se fomenta como aprendizaje significativo la capacidad de los niños y niñas de regularse de manera independiente, sin la necesidad de tener a una persona al lado de ellos que los ayude.

El aprendizaje del niño requiere respuestas inmediatas y adecuadas a lo que está experimentando. Los niños se sienten fácilmente invadidos por sus emociones y necesitan a los adultos (figuras parentales) para que ayuden y les enseñen a expresarlas (Chías y Zurita, 2009).

1.2 FUNDAMENTOS

Para tener claro el rol de profesional es necesario considerar que se debe contar con un sólido desarrollo profesional de las educadoras que se focalice en el mejoramiento sostenido de las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los niños (Sheridan, Edwards, Marvin y Knoche, 2009).

El rol mediador de la educadora de párvulos se vuelve fundamental en la experiencia de aprendizaje, la cual se caracteriza por la naturaleza y calidad de la interacción cuyo propósito es afectar el sistema cognitivo y afectivo del sujeto y

provocar altos niveles de modificabilidad en él, con independencia de la edad, condición o fase del desarrollo en que se encuentre (Feuerstein, 1990).

La experiencia de aprendizaje puede ser mediada a través de una participación concreta del mediador quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de ciertos estímulos provenientes del exterior, facilitando con ello la interpretación, comprensión y utilización por parte del sujeto (Feuerstein, Feuerstein, Falik & Rand, 2006).

La autorregulación como un proceso activo en el cual los sujetos establecen los objetivos que nortean su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar sus cogniciones, motivaciones y comportamientos con la intención de alcanzarlos (Rosario, 2004a).

La importancia de desarrollar la autorregulación emocional en niños y niñas desde la edad más temprana posible; es decir, desde nivel sala cuna, es fundamental para el desarrollo de los párvulos en cuanto a sus relaciones interpersonales e intrapersonales, debido a que les permite desarrollar habilidades de competencias emocional; las cuales, deben poseer un clima y ambiente que le genere armonía emocional, serenidad y protección por quienes se encuentran a su alrededor, en especial con sus cuidadores de apego siendo clave para su desarrollo integral.

En este sentido, se puede considerar que el aprendizaje autorregulado presupone un modelo dinámico de adquisición del conocimiento con interacción de los recursos cognitivos, motivacionales y emocionales del estudiante (Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Rosario, Núñez y Gonzalez-Pienda, 2007b).

Para el Desarrollo temprano de la regulación social y emocional (adaptada de Bronson, 2000 y Kopp, 1982) postulan que:

El niño o niña es más capaz de controlar las emociones, cumplir reglas y abstenerse de comportamientos prohibidos. Más capaz de utilizar el lenguaje para regular la conducta propia y e influenciar a otros. Tiene mayor interés en sus compañeros y aceptación de los pares, por lo que es más propenso a autorregularse en relación con sus compañeros. Puede aprender las estrategias de interacción más eficaces, puede participar en juego dramático con roles y reglas. Empieza a hablar de los estados mentales de sí mismo y los demás. Tiene mejor comprensión de cómo los demás pueden sentirse. Puede participar conductas deliberadas de ayudar, compartir y consolar. Internalización de las normas de comportamiento. Desarrollo más estable de actitudes y comportamientos prosociales (o antisociales). (p.21).

En Modelo de Gross de Autorregulación Emocional (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002; Gross, 2002), se desarrolla el modelo de procesos de Inteligencia Emocional, se describen cinco puntos en los que las personas pueden intervenir para modificar el curso de la generación de emociones, lo que corresponde a autorregularse emocionalmente expuesto en el siguiente esquema:

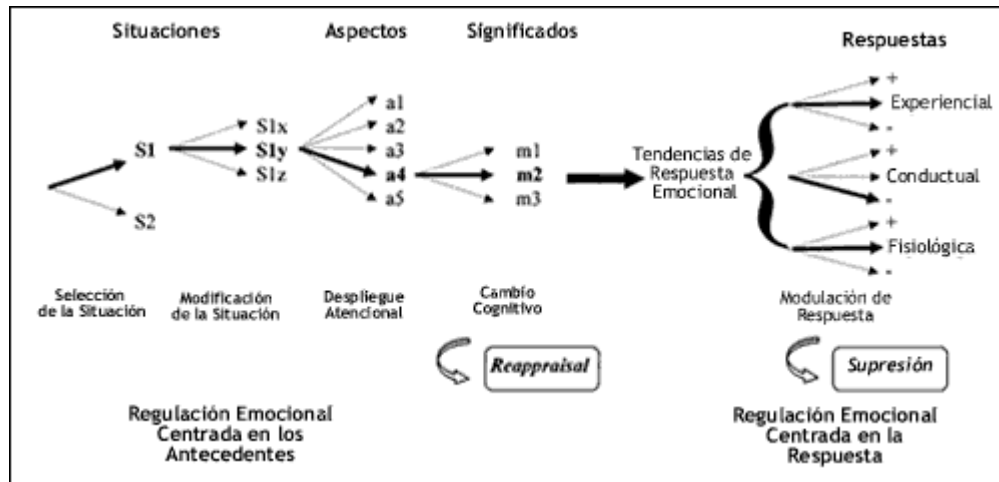


Figura Número 1: Modelo de Autorregulación Emocional según Gross, 2002

Los siguientes cinco puntos corresponden a la autorregulación emocional de cada persona según el Modelo de Groos (Barret y Gross, 2001; Gross y John, 2002; Gross, 2002) son:

1. Selección de la situación: se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones. Esto se produce ante cualquier selección que hacemos en la que está presente un impacto emocional. En el esquema vemos que se selección S1 en vez de S2 (se marca en negrita).
2. Modificación de la situación: una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema (S1x, S1y, S1z).
3. Despliegue atencional: la atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación se centrará (distraernos si la conversación nos aburre

o tratar de pensar en otra cosa cuando no preocupa algo) (a1, a2, a3 ... representan los diferentes aspectos de la situación a los que podemos atender).

4. Cambio cognitivo: se refiere a cuál de los posibles significados elegimos de una situación. Esto es lo que podría llevar al “reappraisal” y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que determina las tendencias de respuesta.
5. Modulación de la respuesta: la modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo, inhibiendo la expresión emocional. En el esquema, se muestran signos – y + para representar la inhibición o excitación de estas respuestas a diferentes niveles.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El rol de una Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas de nivel de transición II, es de vital importancia, debido a que su quehacer pedagógico se encarga de desarrollar procesos cognitivos desde temprana edad, lo que es clave para el bienestar de los párvulos, para así contar con las habilidades y estrategias necesarias que los ayudarán a enfrentarse a los distintos obstáculos que la vida les presente de manera óptima y efectiva, gracias a que la autorregulación emocional hace referencia a la capacidad de regular las propias emociones, sin la necesidad de que una persona los ayude o interfiera en su estado anímico.

En el caso de que el rol de una Educadora de Párvulos no se ejerza como corresponde y no desarrolle en el proceso de enseñanza y aprendizaje la autorregulación emocional de niños y niñas, puede producir un analfabetismo emocional, el cual será un obstáculo y un vacío importante en la vida de los párvulos, que puede conllevar una serie de consecuencias a futuro. Esto puede producir diversos problemas, tales como, falta de sociabilización, comprensión de su emociones, toma de decisiones y/o resolución de problemas, por lo tanto, la Educadora de Párvulos cumple un rol fundamental en la autorregulación emocional de niños y niñas del nivel Transición II, siendo la encargada de planificar y diseñar estrategias metodológicas que beneficien el proceso de autorregulación emocional, creando un ambiente propicio para su desarrollo, en donde todos los niños y niñas se sienten cómodos y seguros, mediando el proceso de aprendizaje hacia una educación emocional inclusiva y de calidad.

1.3.1 PREGUNTAS DEL PROBLEMA

1. ¿Cuál es la percepción que
2. tienen las Educadoras de Párvulo respecto al desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas del nivel transición II en el aula?
3. ¿Cómo desarrolla su rol la Educadora de Párvulo en el trabajo de la autorregulación emocional en los niños y niñas del nivel transición II?

1.3.2 OBJETIVOS

1.3.2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el rol profesional de la educadora de párvulos en el desarrollo de la autorregulación de niños y niñas de nivel transición II.

1.3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños y niñas en nivel transición II.
2. Describir el rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Durante las diferentes prácticas formativas realizadas por estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Andrés Bello, en Viña del Mar, se ha observado emociones que destacan en los niños y niñas en la actualidad, como el manejo de la frustración, ataques de ira o llanto, el autocontrol en situaciones de miedo o de resolución de problemas, que afectan tanto al párvulo como al ambiente de aprendizaje y a todos los agentes educativos que integran el proceso de aprendizaje del niño o niña.

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos

en los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (DFL N°2, 2009). A partir de esta definición es que se considera necesario abordar la temática, las educadoras de párvulos deben velar por el desarrollo integral de los niños y niñas, en donde la autorregulación emocional cobra un fuerte significado, ya que, si no se logra desarrollar en la etapa preescolar, a medida que los niños y niñas crecen, más complicada se hace este desarrollo. Es labor del adulto favorecer al desarrollo de habilidades socio afectivas, a través de oportunidades que lo favorezcan.

Se estima que en torno a los tres años los niños han alcanzado un desarrollo evolutivo que les permite participar más independiente y activamente de una mayor cantidad y variedad de experiencias educativas, integrándose a grupos más grandes y/o con niños mayores, que favorecen el logro de nuevos y más ambiciosos aprendizajes (MINEDUC, 2005).

La Educadora de Párvulos debe tener conocimiento de cómo manejar situaciones que no son ajenas a la realidad y a los contextos de aprendizaje, desarrollando de manera efectiva la autorregulación emocional en su nivel para beneficiar y construir desde temprana edad el autocontrol y autoconocimiento de los niños y niñas ante situaciones de conflictos o toma de decisiones que enfrentarán a lo largo de sus vidas a través de un aprendizaje significativo que marque un antes y un después para la vida de cada párvulo.

Las Educadoras de Párvulos deben velar por el desarrollo integral de los niños y niñas, en donde se debe considerar a los niños y niñas como seres de cuerpo, alma

y mente, en donde las emociones cobran un sentido importante y significativo en ellos, ya que si los niños y niñas no se encuentran bien, están cansados o tuvieron algún problema no van a ser niños y niñas integrales y no podrán realizar las actividades de manera correcta, ya que sus emociones van a ser de tristeza, rabia o frustración, por lo tanto, su cerebro estará actuando de la manera en que el niño o la niña se siente.

En base a la temática presentada es fundamental abordar la educación en el desarrollo de la autorregulación emocional en cada nivel educativo de la Educación Parvularia, viendo el rol de las educadoras como facilitadoras y guías en el desarrollo de relaciones interpersonales e intrapersonales, logrando así habilidades emocionales que favorecen el desarrollo integral de cada niño y niña de su nivel.

El rol de la educadora de párvulos es fundamental en la etapa de desarrollo de los niños y niñas, ya que son las encargadas de implementar diversas estrategias y herramientas necesarias, se debe diseñar y generar un clima de aula que permita a los párvulos expresar y relacionar con otros a través de sus emociones y el descubrimiento de conocimiento de ellas, además de lograr ser capaces de autorregular sus emociones para alcanzar a controlar sus pensamientos y emociones a lo largo del tiempo.

En la edad preescolar es donde los niños y niñas comienzan a tener sus primeros acercamientos sobre su desarrollo, por lo tanto, es en esta etapa donde se deben facilitar la mayor cantidad de estrategias para potenciar y brindar oportunidades a la autorregulación emocional, de manera que puedan tener la capacidad de afrontar

retos y situaciones de conflicto en donde sepan cómo controlar sus emociones para la toma de decisiones y resolución de problemas que pueden enfrentar a diario.

La Educadora de Párvulos es la principal encargada dentro del aula de facilitar las herramientas necesarias para que los niños y niñas tengan la capacidad de autorregularse emocionalmente creando condiciones adecuadas dentro de la sala de clases, de manera que con el pasar del tiempo puedan ser ellos mismos los que puedan controlar sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones.

En la etapa de desarrollo de los niños y niñas de nivel transición II, los niños y niñas se preparan para ingresar a educación básica, en la cual la forma de enseñar y aprender se adapta a las nuevas necesidades y características de los párvulos quienes se encuentran en pleno proceso de crecimiento, por lo que es importante cómo la educadora de párvulos desarrolla la autorregulación emocional como base para enfrentar los nuevos desafíos que presenten los niños y niñas a futuro. Si esto no se trabaja, se puede encontrar un vacío importante para continuar con el proceso de aprendizaje óptimo que debiese poseer el niño o la niña en cuanto a su desarrollo evolutivo como persona.

La autorregulación emocional entendida como un pilar fundamental para la educación inicial en los primeros años de vida, la cual contribuye a la formación de identidad y autonomía de cada niño y niña, es el punto de partida para que adquieran de manera progresiva la habilidad de regular y tomar conciencia de sus propias emociones y la de los otros, identificando, reconociendo y trabajándolas en su día a día, tanto dentro como fuera de la jornada educativa, logrando controlar el estrés y la ansiedad, adquiriendo la capacidad de resolver problemas de manera

autónoma; siendo relevante para lograr el éxito en sus relaciones interpersonales e intrapersonales a lo largo de su vida. Es decir, que los niños y niñas al regular sus emociones, posibilitan las interacciones, sus procesos sociales, lo que lleva a una educación integral.

A partir de lo mencionado anteriormente es importante que la Educadora de Párvulos desarrolle la autorregulación emocional en la educación inicial de los niños y niñas, debido a que, como consecuencia existirían altos niveles de emocionalidad negativa y baja regulación que están presumiblemente asociados con altos niveles de conducta problema tales como la agresión, violación de normas e hiperactividad que pueden ser prevenidos a tiempo a través de la educación y trabajo significativo de esto.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Educación Parvularia en la actualidad

En sus orígenes, la educación inicial estaba asociada al papel de custodia que ejercían ciertas órdenes religiosas de niños y niñas en condiciones de indigencia, abandono u orfandad, provenientes de las clases populares (Egido, 2000).

En Chile se estableció la obligatoriedad desde los cinco años para todo niño y niña. Tal modificación, trazada para el último año de educación parvularia, aumenta a trece años la obligatoriedad del sistema escolar y garantiza progresivamente la financiación educacional a los niños de tres años (MINEDUC, 2013).

En la actualidad se pretende avanzar hacia una educación de calidad en la primera infancia exige que las políticas se enmarquen en un enfoque de derechos, desde una perspectiva integral y con una mirada a largo plazo.

El MINEDUC (2017) señala que el enfoque integral de la educación inicial es:

La perspectiva de la igualdad de derechos y oportunidades que garanticen el principio de una calidad educativa universal, aspirar a que cada niño y niña desarrolle y despliegue al máximo sus potencialidades y talentos, se integre socialmente y ejerza libremente su ciudadanía, construyendo su propia identidad y proyecto de vida; desarrolle la comprensión mutua y el respeto, fundamentos del pluralismo, la convivencia, la democracia y la solidaridad; que niños y niñas aprendan a vivir juntos, potenciando la comprensión del otro y la empatía, desarrollándose en lo personal y en lo social. (p.23)

Coincidentemente, la evidencia empírica indica que la educación en los primeros años de vida contribuye al desempeño escolar futuro, a la superación de

inequidades o puede fungir como un importante igualador social (Carneiro & Heckman, 2003; Dickinson & Neuman, 2006; Heckman, Stixrud & Urzúa, 2006).

Con esto, el potencial igualador de la educación infantil hoy en día depende de la calidad de su intervención, de lo contrario implica riesgos cognitivos y socioemocionales, particularmente en ambientes sociales empobrecidos (Lira y Contreras, 1999; Bedregal, 2006; Rolla y Rivadeneira, 2006; Bernal & Keane, 2011; Treviño, Toledo y Gempp, 2013).

Desde la esfera política, cada vez se tiende a generar mayor acuerdo en cuanto al impacto de la inversión pública en la educación infantil, debido a las dramáticas cifras de desigualdad en Chile (OCDE, 2011).

El desarrollo de la educación está íntimamente relacionado con los acontecimientos históricos de la humanidad, es más, se nutre de ellos y al mismo tiempo influye en ellos. En el marco de un enfoque sistémico y de una visión del pensamiento complejo, donde se presentan constantes cambios que permiten visualizar cómo se desarrolla la educación inicial dentro de este escenario (Valdiviezo, 2011).

2.1.2 Enfoque pedagógico de la Educación Parvularia

El enfoque pedagógico de la Educación Parvularia está definido por las orientaciones otorgadas por el MINEDUC por sustentos claves como lo son las Bases Curriculares y el Marco de la Buena enseñanza de la Educación Parvularia.

La pedagogía en educación parvularia está definida por las interacciones que ocurren con la intención de acoger, iniciar y mantener procesos que promueven aprendizajes significativos para los párvulos. Está centrado en las experiencias de los niños y niñas en base a un ejercicio integrador (BCEP, 2018).

Según lo explicitan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señalan que:

En el marco de la Educación Parvularia, son especialmente relevantes aquellas en las que cada niña y niño, juega, decide, participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas. La enseñanza representa entonces, la acción pedagógica al servicio de las potencialidades de aprendizajes de todas las niñas y los niños. (p.28)

Para este proceso la educadora de párvulo es una actriz clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que guía el proceso educativo y generan ambientes de aprendizaje para llevar este proceso de manera óptima. Vosniadou, S. (2006) plantea que hay tres principios que la educadora debe considerar como base al momento de diseñar ambientes de aprendizaje: la participación constructiva de quien aprende; la participación social, en tanto experiencias de enseñanza y aprendizaje colaborativas; y la participación en experiencias significativas, entendidas como aquellas que niños y niñas perciben útiles en el día a día.

Por lo anterior, la calidad de los ambientes es fundamental para el desarrollo de las capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje de los párvulos. En consecuencia, si los niños y las niñas no cuentan con entornos protectores y enriquecidos donde las familias y equipos educativos cumplen un rol

protagónico, estarán perdiendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje (BCEP, 2018). A partir de lo anterior, el ambiente para el aprendizaje debe ser pensado para que todos los niños y las niñas desplieguen sus potencialidades, por lo que debe ser física y culturalmente accesible para todos (Adlerstein, Manns y González, 2016).

Por otra parte, Hamre y Pianta (2007) manifiestan que las interacciones que la educadora genera con cada niño y niña son determinantes para el proceso de aprendizaje, relevando los climas relacionales positivos, de respeto y buen trato, donde las educadoras responden a las necesidades de todos los niños y las niñas y manifiestan altas expectativas respecto a sus capacidades y aprendizajes, favoreciendo así su desarrollo socioemocional y cognitivo (MBEEP, 2019).

Es por esto por lo que se requiere de un conjunto de orientaciones pedagógicas para llevar a cabo el proceso educativo, por lo que existen principios pedagógicos los cuales, según los explicitan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), contribuyen a:

Concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje. Este conjunto de principios permite configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante. Deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente. (p.30)

Estos principios pedagógicos según el MINEDUC (2018) son:

1. Bienestar: Garantiza la integridad física, psicológica, moral y espiritual de los niños y niñas, así como el respeto de su dignidad humana.
2. Unidad: Los niños y niñas son personas integrales que aprenden desde sus sentidos, emoción, pensamiento, corporalidad, entre otros.
3. Singularidad: Respeta y considera como un desafío responder a la diversidad de niños y niñas en el proceso educativo que desarrollan.
4. Actividad: Los niños y niñas son participes y protagonistas de sus aprendizajes mediante procesos de apropiación, construcción y comunicación.
5. Juego: Considera el desarrollo mediante el juego como una actividad pedagógica central.
6. Relación: Vela por una interacción positiva entre los párvulos y sus padres y adultos, permitiendo integración y vinculación afectiva.
7. Significado: Permite que niños y niñas construyan significativamente sus aprendizajes, considerando sus conocimientos y experiencias previas.
8. Potenciación: Niños y niñas crecen en ambientes de confianza que potencian su aprendizaje.

2.1.3 Rol de la Educadora de Párvulos en Educación Inicial actual

El filósofo y pedagogo Paulo Freire, en su libro “Cartas a quien pretende enseñar” (1994), plantea que la educadora debe ser humilde, tolerante, valiente, amorosa con los alumnos y también con el proceso de enseñanza, por otro lado, señala que:

Es preciso que ese amor sea en realidad un "amor armado", un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. (p.77)

Grabivker, M. (2009) indica que la educadora de párvulos:

Se caracteriza por ser un agente mediador de los aprendizajes de sus alumnos, considerando a cada uno de ellos en su individualidad, como ser en desarrollo constante y progresivo, que por un lado se descubre a sí mismo/a y por otro, toma conciencia de que forma parte de una comunidad donde se relaciona con los que le rodean. (p.45)

Sin embargo, su rol va acompañado de un trabajo colaborativo mencionado anteriormente, el cual se rige por conseguir los objetivos de aprendizajes que impacten significativamente en los niños y niñas, y sus familias, tal como lo indica Peralta, M. (2001) que señala al rol de la educadora como:

Proceso integral e integrado que pretende generar los mejores recursos para atender focalmente las necesidades de todo tipo que conlleva el perfeccionamiento de la condición humana e infantil del niño menor de seis años, en una labor compartida de profesionales, familia y con la comunidad de la que es partícipe, pudiendo asumir, por tanto, diversas formas de desarrollarse. (p.21)

La educadora de párvulos es considerada una actriz clave en el proceso educativo que se lleva a cabo en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, guiando y coordinando las experiencias con

los niños y niñas, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad educativa en general, mediando pedagógicamente a todos quienes son parte del proceso enseñanza/aprendizaje. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad (BCEP,2018). Junto con ello, la educadora debe concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (MINEDUC, 2005).

En el rol de la educadora de párvulos se encuentra principalmente el diseño, la implementación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje para esta etapa, es decir, el ejercicio pedagógico o docente (Superintendencia Educación Parvularia, 2017).

Según lo explicitan las Bases Curriculares (2018) el rol pedagógico de la educadora se refiere a:

Valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de un código ético específico), la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor. (p.29)

Por otra parte, el proceso de enseñanza es concebido como un proceso flexible, innovador, dinámico y coherente con respecto a los cambios y las características de cada grupo, donde el rol de la educadora es clave para avanzar hacia una enseñanza equitativa y de calidad (MBEEP, 2019). De esta manera se considera y se requiere de una constante formación y capacitación de diversos saberes y conocimientos para trabajar con la realidad educativa de cada niño y niña.

El Marco de la Buena Enseñanza explicita cuatro dominios claves los cuales indican las características del rol y las competencias profesionales y pedagógicas de una educadora de párvulos a través de criterios que señalan el quehacer pedagógico de una educadora tanto en lo profesional como en lo personal. Estos son:



Figura N° 2: Dominios claves del Marco de la Buena Enseñanza, Marco de la Buena Enseñanza, MINEDUC, 2019.

Las competencias de una educadora de párvulos están orientadas al diseño de cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en torno al ámbito personal y profesional.

El Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) explicita que:

Estas competencias aluden al dominio de conocimientos y habilidades necesarias para la implementación del currículum vigente, considerando los diferentes hitos del desarrollo, tramos curriculares, trayectoria educativa (recorrido que realizan los niños y las niñas dentro del sistema educativo) y las características del contexto en que se despliega la enseñanza, para promover aprendizajes que favorezcan el desarrollo armónico e integral de cada niño y niña. Con la finalidad de asegurar procesos de enseñanza favorecedores de aprendizajes significativos para todos y todas, el/ la educador/a debe tener dominio de los saberes disciplinares y saberes pedagógicos del nivel de Educación Parvularia. (p.19)

Por consiguiente, el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones debe reflejar lo que debe saber una educadora y lo que debe saber hacer en su rol profesional para que en sus prácticas pedagógicas se evidencien sus competencias en el aprendizaje de los niños y niñas. Para esto existen dos tipos de competencias en cuanto saberes, el saber disciplinar y el saber pedagógico.

Por lo que el saber disciplinario alude a las competencias profesionales de una educadora y el saber pedagógico alude a las competencias pedagógicas.

La introducción del enfoque de competencias profesionales en el ámbito educativo responde a una creciente demanda de la sociedad de conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, y por el interés de mejorar la preparación para lograr una mayor pertinencia para incorporarse al

ambiente laboral. Por ello, hoy en día se está impulsando en todo el mundo la educación basada en competencias (Verdejo, 2006).

Las competencias profesionales reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional, ya que se considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión y que puede además resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, por lo que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido (Bienzobas y Barderas, 2010).

Mientras que por otro lado las competencias pedagógicas implican para el docente desarrollar una forma propia de enseñar y una conciencia reflexiva acerca de su propia pedagogía y habilidades docentes (Postareff y Lindblom- Ylänne, 2008).

Los saberes disciplinares son conocimientos que corresponden a los distintos campos del saber (Tardif, 2004). Estos se refieren a los diversos contenidos expuestos en el currículo y a las habilidades que debe poseer la educadora para el desarrollo de su labor, ello implica que debe tener conocimientos en profundidad de conceptos y especificidades de lo que enseña para otorgar mayor oportunidades y desafíos en el proceso educativo, lo cual genera aprendizajes significativos en los niños y niñas (MBEEP, 2019).

Por otro lado, los saberes pedagógicos son el conjunto de saberes que le permiten al docente desempeñar su función social e identitaria y que debe estar a la base de

la formación (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Shulman, 2004; Martínez y Bonafé, 2004; Tardif y Gauthier, 2001 citados en Mineduc 2012). Esto hace referencia al desarrollo e implementación de estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación las cuales responden a las características y necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, para promover el desarrollo de capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Estos saberes permiten que la educadora defina estrategias situadas y, por tanto, pertinentes a cada contexto y nivel educativo (MBEEP, 2019).

Según Claude et al. (2008 citado por Fernández, 2014) nos dice que en el quehacer de los docentes se deben incluir una serie de tareas tales como:

1. Capacidad de conectar el aprendizaje con la vida de los alumnos.
2. Mantener un compromiso con ellos, aunque se presenten obstáculos.
3. Ver a los padres y a otros miembros de la comunidad como partícipes de la educación.
4. Hay que considerar que el proceso de aprendizaje nunca acaba.
5. Preocuparse por respetar y querer a los alumnos.

Es por esto por lo que cabe destacar que la educadora, debe tener presente en una organización flexible y democrática en el aula. Además, la disposición de los niños y niñas en forma de círculo o semicircular, facilita el contacto visual y corporal entre ellos, potenciar el bienestar del grupo e individual y favorecer el diálogo y la comunicación, ya que uno se siente escuchados, mirados y acogidos (Fernández, 2014).

Por otro lado, el Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) señala que la educadora:

Organice ambientes para el aprendizaje seguros y de bienestar integral, con un sentido pedagógico claro, que promuevan la autonomía y confianza progresiva, la colaboración, el rol protagónico de niños y niñas en la construcción de aprendizajes significativos y heurísticos (descubrimiento, creatividad, actividad, intuición, investigación) y el aprendizaje a partir de los errores, intencionando que toda posibilidad que tiene el niño y la niña de interactuar se convierta en una oportunidad de jugar y aprender. Todo esto, con el fin de generar y mantener una cultura de aprendizaje lúdica y desafiante. (p.32)

Es decir, que la educadora debe promover ambientes de aprendizaje que incentiven a los niños y niñas a aprender activamente, a colaborar con sus pares y a realizar actividades significativas con materiales auténticos (MBEEP, 2019).

La educadora de párvulos requiere disponer de un saber profesional especializado para fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor (BCEP, 2018).

Según las Bases Curriculares (2018) señalan que:

Se requiere saber en profundidad cómo aprenden y se desarrollan los párvulos y el lugar importantísimo que le cabe al juego en estos procesos; supone saber cómo y cuándo promover juegos y otras

actividades lúdicas. Implica también reconocer y responder pedagógicamente a la singularidad de cada uno en cuanto a ritmos, formas de aprendizaje, género, cultura, contexto social, religión, entre otros. (p.29)

En este contexto se debe considerar siempre al niño o niña como un ser único, abordando estrategias que se adapten a sus características del desarrollo, habilidades, intereses y necesidades, en donde la educadora debe adaptarse a la diversidad de los párvulos y flexibilizando en sus planificaciones los objetivos de aprendizajes y metodologías cuando se requiera, que incorporen recursos didácticos variados en cuanto a tamaño, textura, peso, colores, entre otros; y utilizar Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una herramienta que presenta múltiples finalidades y oportunidades que se adaptan a diversas necesidades de todos los niños y niñas (MINEDUC, 2019).

La educadora comprende y profundiza constantemente en sus saberes para ejercer su rol profesional desde esa perspectiva es necesario contar con un sólido desarrollo profesional de las educadoras que se focalice en el mejoramiento sostenido de las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los niños (Sheridan, Edwards, Marvin y Knoche, 2009).

2.2 Educación Emocional

Bisquerra, R. (citado en Vivas, 2003) considera que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo

ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Según Bisquerra (2013), indica que el objetivo de una educación emocional es

el desarrollo de las competencias emocionales que hagan posible el bienestar. Se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social, y que muchas veces se busca por camino equivocados, que pueden conducir a comportamientos de riesgo (p.119).

Además, Bisquerra, R. (2009) señala que estos objetivos que tiene la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir. (p.163).

La competencia emocional, según Bisquerra y Pérez (2007) la dividen en cinco categorías que son:

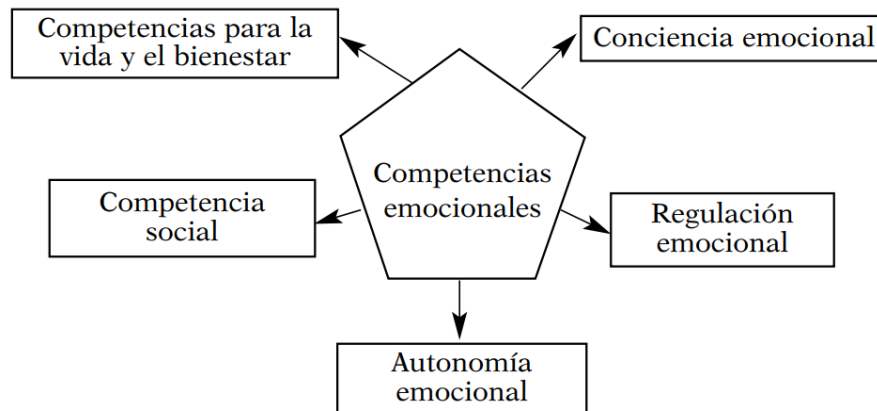


Figura Número 3: Categoría de las competencias emocionales según Bisquerra y Pérez, 2007.

1- Conciencia emocional: Presenta la toma de conciencia de las propias emociones, cómo identificarlas y percibir las. Dar nombre a las emociones, que es eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones. Y por último comprensión de las emociones de los demás, siendo la capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.

2- Regulación emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Es decir, actuar y responder de manera adecuada a las emociones que presentamos.

3- Autonomía emocional: relacionado 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.

4- Competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

5- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. (p.70-73).

Además, Bisquerra, R. (2003) entiende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que busca desarrollar las competencias emocionales. La educación emocional busca cubrir el desarrollo integral del individuo con el fin de que alcance el bienestar personal y social.

Para desarrollar estos objetivos en la educación infantil es necesario contar con el apoyo y colaboración del equipo educativo, permitiendo lograr en los niños y niñas desarrollar diversas actitudes como la tolerancia y el respeto, el autoconocimiento y capacidad para relacionarse con otros, mejorando las relaciones grupales, obteniendo un desarrollo integral en los párvulos.

Para trabajar la educación emocional, hay que considerar diversos aspectos con respecto a la selección de contenidos, para trabajarlo con los niños y niñas como:

- Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Deben ser aplicables a todo el grupo o clase.
- Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
- Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales. (p.163)

Por otro lado, López, E. (2005) dice que educar emocionalmente es:

validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (p.156)

Es decir, conocerse a sí mismo, cómo son las emociones, lo que siente y piensa, ya que esto permitirá comprender al otro a través de la empatía, respeto y tolerancia. con el fin de entenderlo, colocándose en el lugar del otro y brindar apoyo.

Por consiguiente, Peralta, M. (2013) define la educación emocional como la capacidad de conocer las propias emociones y reconocer las ajenas. Sería un proceso dinámico que supone la comprensión de la diferencia entre pensamiento, acción y emoción.

La educación emocional, es un proceso que comienza desde la vida intrauterina de todos los seres humanos y con la ayuda de su madre. Céspedes, A. (2018):

desde el último trimestre de vida intrauterina hasta los 18 a 24 meses de edad, el niño aprende a sintonizarse emocionalmente con la madre, quien regula sus estados emocionales confortándolo, calmando su miedo y sus necesidades, y favoreciendo que el bebé pueda experimentar alegría y quietud. (p.39)

Ilustración de espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración.

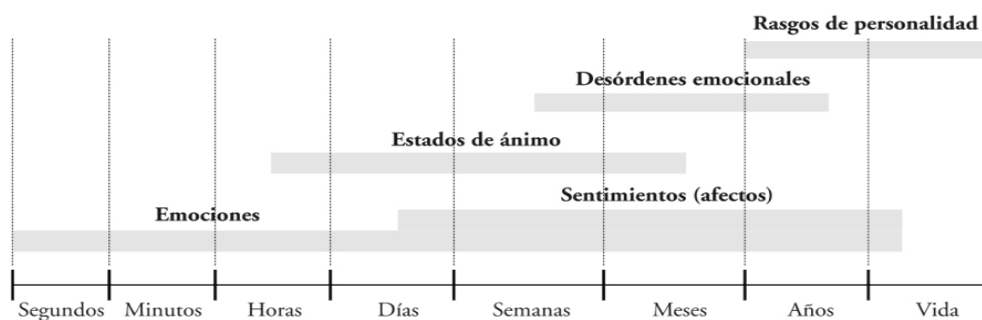


Gráfico Número 1: Espectro de los fenómenos afectivos en función de su duración según Céspedes, 2018.

Así mismo, Céspedes, A. (2018) plantea que la educación emocional se define como un proceso educativo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional de los niños como complemento indispensable del crecimiento cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del fortalecimiento integral de la personalidad.

Después de cumplir los cinco años los niños y niñas, el lenguaje respecto a las emociones de los párvulos adquiere un carácter de mediador y vehículo al servicio de la capacidad reflexiva. De manera gradual el niño comienza a desarrollar una nueva habilidad: pensar acerca de lo que siente y ser capaz de verbalizarlo para su elaboración. Sin embargo, para desarrollar esta capacidad reflexiva es necesaria la

presencia de un adulto que guíe, que sepa escuchar y que se muestre dispuesto a confortar al niño. Por su parte el adulto utiliza su propio lenguaje para leer, elaborar y entender la emoción del niño, y contiene el desborde a través de la cercanía tierna y afectuosa.

Además, las experiencias de aprendizaje en torno a la educación emocional constituyen a un conjunto de competencias que facilitarían las relaciones interpersonales, ya que las relaciones sociales están entrelazadas con las emociones (Peralta, 2013).

Por otro lado, señala que, si una persona presenta analfabetismo emocional se le hace imposible gestionar sus emociones, afrontar situaciones difíciles de la vida, solucionar conflictos interpersonales adecuadamente, mostrarse socialmente competente ante el mundo de la escritura, y aprender a ser feliz consigo mismo tanto como con la sociedad.

Esto quiere decir que la persona tendrá problemas de sociabilización e interacciones con otros, dificultades para comprender lo que siente y de qué manera actuar y enfrentar las situaciones del día a día. Por lo que, es de gran importancia que en los establecimientos escolares se les enseñe a los niños y niñas sobre la educación emocional a través de la alfabetización emocional.

Bisquerra, R. (2003) entiende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que busca desarrollar las competencias emocionales. La educación emocional busca cubrir el desarrollo integral del individuo con el fin de que alcance el bienestar personal y social.

Por otro lado, Goleman, D.(1995) indica que la educación emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones, por lo que educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

Steiner y Perry (1997) indican que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones.

La educación de las emociones tiene que servir de puente para aproximar lo que somos y lo que queremos ser, desde un punto de vista ético y biológico respectivamente. Al educar emocionalmente se parte de unas actitudes afectivas que pretenden fomentar en el niño o niña una simbiosis entre pensamiento, emoción y acción, afrontando los problemas sin que se vea afectada la autoestima (Bach & Darder, 2002).

2.2.1 Emociones

Bisquerra, R. (2003) define el término emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Esto quiere decir que las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Según este

autor las emociones, se pueden definir como una respuesta, hacia un suceso interno o externo.

Así también, Goleman, D. (2009), se refiere a la emoción como un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices.

Brody, L. (citado por Bericat, 2012) señala que las emociones son:

 sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. (p.2)

Las emociones están presentes durante la vida diaria de los seres humanos, y pueden ser buenas o malas, tal como señala Maturana. H (citado por Rodríguez, 2016) todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto.

Estos cambios pueden verse reflejados en nuestro tono de voz, la melodía o la prosodia. También entran en juego las expresiones faciales, que reflejan el impacto que ha tenido dicha emoción. Además, informa a las personas del entorno el cómo se sienten (López, 2019).

Según Bisquerra, R. (2009) la emoción es un proceso complejo, multidimensional, en el que están integradas tres respuestas:

1. El componente neurofisiológico: consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc. Los cambios surgidos son manejados por el sistema nervioso simpático.
2. El componente comportamental: consiste en el comportamiento de un individuo que permite inferir qué tipo de emociones está experimentando.
3. El componente cognitivo: Permite tomar conciencia de la emoción que se está experimentando y etiquetarla, en función del dominio del lenguaje. (p.18)

Por otra parte, se distinguen tres conceptos de los cuales se desprenden

1. El procesamiento emocional: es un fenómeno neuronal propio del cerebro del cual no se es consciente, que se activa a partir de la valoración automática, y que coincide con la componente psicofisiológica.
2. La experiencia emocional, de la cual sí se es consciente y coincide con el componente cognitivo: es la toma de conciencia de la reacción psicofisiológica y cognitiva que acontece en una emoción.
3. La expresión emocional: es la manifestación externa de la emoción, lo cual se produce a través de la comunicación verbal y no verbal, como la expresión de la cara. (p.21)

Por otro lado, Granda y Sihuy (2017), abordan la expresión de las emociones e indican que son desencadenadas por estímulos y responden a procesos psicológicos no observables cuyos efectos y consecuencias reflejan en el

comportamiento humano. Se presentan también condiciones desencadenantes, diversos niveles de procesos cognitivos, cambios fisiológicos.

Dentro de esta expresión mencionan que hay tres componentes: neurofisiológico, conductual y cognitivo, los cuales se interrelaciona, influyen en nuestros pensamientos y acciones. Las emociones se producen cuando se combinan los tres elementos: las sensaciones físicas, las reacciones expresivas y la interacción cognoscitiva (Granda & Sihuay, 2017).

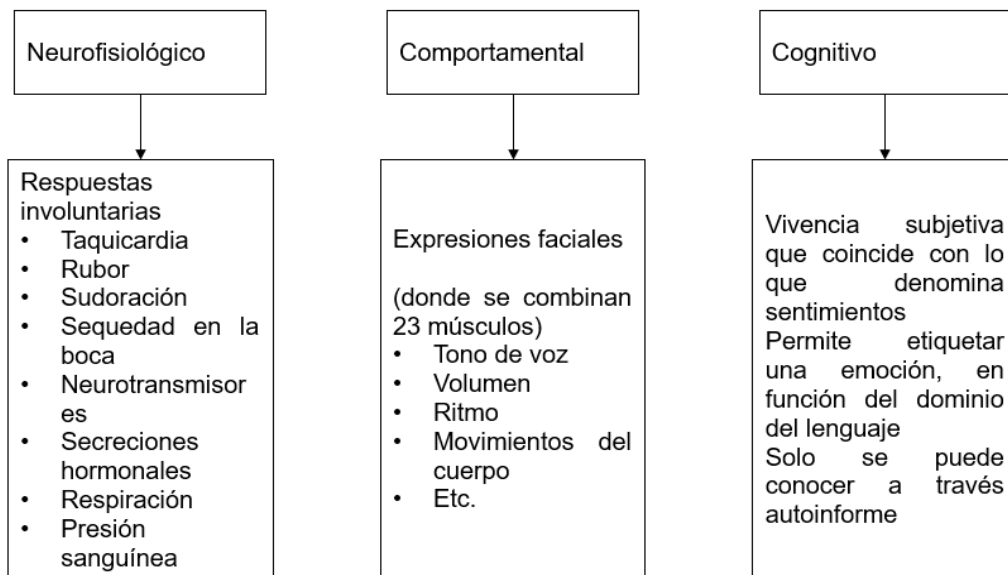


Figura Número 4: Emociones según Granda & Sihuay, 2017.

Por consiguiente, Segura y Arcas (2007) afirman que las emociones son impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio, suelen ser intensas y su duración no muy larga.

Las emociones están presentes en todas las acciones de nuestras vidas tal como lo señala Maturana. H, (citado por González, 2015), quien plantea que todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio

operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto.

Las emociones son, dinámicas corporales específicas y transitorias que surgen de la interacción, vividas como tales al inicio del desarrollo del niño, a las que se les asignará un significado a través del lenguaje, a medida que crezca (Céspedes, 2018). Las emociones se viven, se sienten, se reconocen, pero sólo una parte de ellas se puede expresar en palabras o conceptos (Esquivel, 2001). Una emoción es un cambio interno pasajero que aparece en respuesta a los estímulos ambientales. Las emociones básicas humanas nos acompañan desde el nacimiento y se organizan en un eje polar: rabia y miedo versus alegría y quietud (Céspedes, 2008). Se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta, estas son: cognitivo/ subjetivo; conductual/ expresivo y fisiológico/ adaptativo (Chóliz, 2005).

Por consiguiente, Denzin, NK. (2009) define la emoción como una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional.

Lawler, EJ. (1999) define las emociones como estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos. Por otra parte, Brody, L. (1999) indica que las emociones son sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que

varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. Para Fernandez-Abazcal (1997) y Bisquerra (2000) las emociones básicas negativas y positivas son 10: las negativas son ansiedad, culpa, decepción, desesperanza, frustración, ira, miedo, tristeza, vergüenza, inferioridad y las positivas alegrías, amor, humor, fluir, ilusión, esperanza, felicidad, confianza, interés, sorpresa. Las emociones aumentan las probabilidades de supervivencia. Plutchik identifica ocho emociones básicas, cada una con sus características.

Acontecimientos (estímulos)	Cognición inferida	Emoción	Conducta	Efecto
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Atacar	Destrucción
Compañero/a potencial	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Pérdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Asco	Apartar, vomitar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay allí?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Vigilar, detener	Orientación

Cuadro 1: Martínez-Sánchez et al., 2002

2.3 Autorregulación

El proceso de desarrollo de la autorregulación comienza desde el nacimiento, siguiendo distintas fases, hasta lograr un nivel de autorregulación más flexible que le permite al infante enfrentar contextos cambiantes, alrededor de los tres años (Kopp, 1982).

La autorregulación es el proceso desde la extrema dependencia hasta el individuo que puede manejar sus experiencias. El adulto coopera con este proceso mediante: calmar; organizar experiencias e interacciones; enseñar estrategias para auto calmarse y resolver problemas, apoyando el control voluntario (Bronson, 2000).

Además, la autorregulación se considera una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, ya que es un proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales (Zimmerman, 2000).

Por otra parte, la autorregulación es entendida como una propiedad de la personalidad y de la conducta relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en el funcionamiento de la personalidad, que se define como toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona (Labarrere, 1995).

La autorregulación puede ser definida como la habilidad del ser humano para controlar tanto sus funciones físicas como emocionales (Shonkoff & Phillips, 2000). Desde una vertiente sociocognitiva (Bandura, 1986), la autorregulación hace referencia a la capacidad de monitoreo y control de aspectos cognitivos, sociales, motivacionales y emocionales (Boekaerts & Corno, 2005; Pino-Pasternak & Whitebread, 2010).

2.3.1 Autorregulación emocional

Se define autorregulación emocional como la habilidad para responder a las demandas del medio con un rango de emociones en una manera socialmente aceptable y lo suficientemente flexible para permitir reacciones espontáneas, así como la habilidad para demorar esas reacciones espontáneas cuando sea necesario (Cole, citado por Hagekull y Bohlin, 2004). Se entiende que la autorregulación emocional es parte del proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo del ser humano que le permite mantener constante el balance psicológico (Madrid, 2018). La autorregulación (entendida como una parte o componente de la metacognición) es un complejo proceso de interacción entre las variables: tarea, persona y estrategias implicadas en la resolución efectiva de los mismos (Efklides, 2012; Flavell, 1985; LaTorre-Velásquez & Escobar-Melo, 2010).

Los procesos de autorregulación emocional, de regulación a través de la emoción y de regulación de la emoción son complementarios, y se ponen en marcha dependiendo de variables como la edad (Gómez, 2016).

Según Morín, A. (2014), establece que la autorregulación emocional es un tipo de habilidad diferente. Permite a los niños y niñas manejar sus emociones, su comportamiento y movimientos corporales cuando enfrentan una situación que es difícil de manejar. Y les permite hacerlo mientras permanecen enfocados y atentos. Eso significa que los niños y niñas saben determinar lo que necesitan para tranquilizarse cuando se molestan. Son capaces de ser flexibles cuando las expectativas cambian y pueden evitar los estallidos de frustración.

Vallés y Vallés (2003) señalan que las emociones tienen tres niveles de expresión conductual, cognitivo y psicofisiológico; la regulación del comportamiento emocional afectará a estos tres sistemas de respuesta. Las habilidades tempranas de autorregulación emocional se han asociado a la capacidad de los niños de seguir instrucciones, enfocar la atención y cooperar con los docentes y pares (Rubin y Cols, 1999). Por tanto, la autorregulación emocional no sería sino un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas de referencia (Madrid, 2018).

Por otro lado, Bonano. G.A (2001) expone un modelo de autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional se conceptualizaría en términos de metas de referencia pertenecientes a frecuencias, intensidades o duraciones ideales de canales experienciales, expresivos o fisiológicos de respuestas emocionales.

Se entiende a la autorregulación emocional como el proceso que le permite al sujeto gestionar la excitación, la atención, la emoción, el comportamiento y la cognición de una manera adaptativa, con el fin de lograr acciones dirigidas a un objetivo o meta ya sea de manera automática o controlada. (Neuenschwander et al., 2012).

Según Bisquerra y Pérez (2007) para comprender la autorregulación emocional, esta debe pensarse como un proceso. Por otro lado, Gross y Thompson (2007) plantearon un modelo de la emoción basado en la retroalimentación de cuatro elementos diferentes (ver Figura 1):

1. La situación relevante: la que puede ser externa (eventos o exigencias ambientales) o interna (representaciones mentales).

2. La atención: en la que se da una selección de los elementos más significativos de una situación.
3. La evaluación: la que depende de la relevancia de la situación.
4. La respuesta emocional: la que, por efectos de la retroalimentación, modifica la situación relevante.

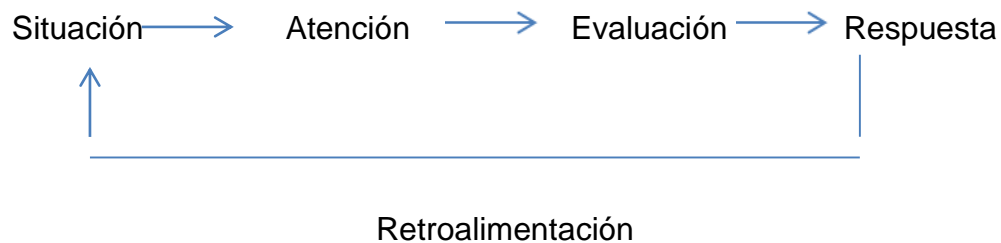


Figura Número 5: Modelo Recursivo de la Emoción según Gross y Thompson, 2007

Este modelo recursivo (dinámico) de la reacción emocional da origen al proceso de autorregulación: ésta no es posible, si uno no se percata de aquello que se desea regular, lo que cambia constantemente (Gross y Thompson, 2007).

Por lo tanto, según estos autores la autorregulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. Es decir, actuar y responder de manera adecuada a las emociones que presentamos.

Además, es importante hacer énfasis en las micro competencias que establece Bisquerra, R. (2009) donde señala que:

Expresión emocional apropiada: Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el

estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.

Regulación de emociones y sentimientos: Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.

Competencia para autogenerar emociones positivas: Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida. (p.209)

2.3.1.2 Autorregulación emocional individual y social

La autorregulación emocional puede estar diferenciada en individual o social, la primera consta de procesos de monitoreo y evaluación de las propias emociones con el propósito de modificar su intensidad y duración para alcanzar las metas y el bienestar individuales (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Larsen & Prizmic, 2004; López et al., 2005), y la segunda denominada regulación emocional social tiene que ver con las transacciones emocionales dentro de un evento o situación social (Charland, 2011; Robinson, 2014) y los comportamientos para manejar las emociones de otros (Little, Kluemper, Nelson, & Gooty, 2011; Niven, Totterdell, Stride, & Holman, 2011).

La autorregulación emocional es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994).

Por tanto, la autorregulación emocional consistiría en un proceso que se dirige a modificar las emociones experimentadas con mecanismos autorregulatorios automáticos de modulación de la emoción a través de conductas de acercamiento y evitación y la selección de estrategias en función de propósitos tanto personales y sociales como del entorno (Gómez, 2016).

Whitebread, D. y Basili, M. (2012) definen la autorregulación socioemocional como la habilidad para controlar y modular las expresiones emocionales y de interactuar con otros de manera cada vez más complejas, de acuerdo con reglas sociales. También esto hace referencia a la habilidad de adaptarse a situaciones

emocionalmente desafiantes, modificar conductas que generen rechazo en los demás y reemplazarlas por aquellas conductas que generan una respuesta y valoración positiva en las demás personas de su entorno.

Por otro lado, según Bisquerra y Pérez (2007) señalan la autorregulación emocional individual a las competencias para la vida y el bienestar personal como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida.

Además, Whitebread, D. y Basilio, M. (2012), mencionan que:

Durante los primeros meses, una de las primeras muestras de autorregulación emocional provienen del contacto cara a cara entre el niño y sus figuras de cuidado, respondiendo sensiblemente al observar los gestos y verbalizaciones que el adulto realiza frente a él, posteriormente mediante la repetición de estos juegos entre el niño y el adulto, el niño va comprendiendo que sus acciones y gestos llaman la atención del cuidador quien le ayuda a autorregular sus emociones, por lo que pasa de realizar los movimientos y gestos de manera refleja, a realizarlos de manera consciente e intencionada. (p.20)

Esto explica que la autorregulación es adquirida desde los primeros meses de vida como respuesta a estímulos con otro (social) y con el tiempo empiezan a hacer acciones intencionadas y conscientes según la respuesta que se quiere transmitir (individual).

Posteriormente, cuando el niño ya se encuentra entre los 5 y 8 meses, sigue mejorando sus habilidades y va integrando interacciones más complejas y logra realizar juegos sencillos con el adulto, disfrutándolos y autorregulando sus emociones mediante estos. El desarrollo de la autorregulación emocional en el niño es un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control (individual) (Bridges, Grol- Nick y Connell, 1997).

2.3.2 Autorregulación y funciones ejecutivas

El término funciones ejecutivas es relativamente nuevo dentro de las neurociencias. Este hace referencia a la forma en que un sujeto se autorregula de manera consciente para así llegar a una meta establecida con anterioridad. Se puede desarrollar y afianzar con el entrenamiento de un conjunto de funciones u operaciones mentales determinadas que controlan y organizan los procesos cognitivos (Sastre-Riba, 2008).

Según Céspedes y Silva (2015) estas funciones pueden desarrollarse desde el vientre materno hasta aproximadamente los treinta años de edad, siendo los primeros años de vida, los fundamentales para la adquisición un base sólida de habilidades ejecutivas.

Luria fue el primer autor que conceptualiza el término sin referirse directamente a este por su nombre. Lo explica como una serie de trastornos que afectan la iniciativa, motivación, formulación de metas y planes de acción y en el

automonitoreo de la conducta, asociando todo lo dicho anteriormente a lesiones frontales (Luria, Pribram, Homskaya, 1964;Luria. 1988).

Las Funciones Ejecutivas (FEs) son un conjunto de procesos mentales de control que se requieren para estructurar tareas que demandan atención y concentración. Este conjunto de habilidades cognitivas configura el razonamiento, la capacidad para solucionar problemas, la planificación y la proyección, elementos esenciales para el desarrollo psicológico y social de los individuos, puesto que mejoran su capacidad para hacer frente, con cierto grado de éxito, a los retos que se presentan en diferentes entornos (Tirapu, Muñoz & Pelegrín, 2002; Diamond, 2013).

Shallice (1932), define “Funciones Ejecutivas” como “procesos que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan hacia la resolución de conductas complejas”. Por otra parte Muriel Lezak (1987) las presenta como capacidades mentales fundamentales para así llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y socialmente aceptada.

Las funciones ejecutivas, son habilidades que permiten autorregular los comportamientos y son la principal fuente de recursos para la solución de problemas. Aunque como todo comportamiento humano, se ven interferidas por los procesos emocionales de cada persona y varía según la inteligencia que posea cada cual, es por eso que el logro de metas y un buen plan de acción para enfrentar un problema determinado, será intermediado por el nivel de desarrollo que se posea de las funciones ejecutivas. (García-Molina, Tirapu-Ustárroz, Luna- Lario, Ibáñez y Duque, 2010).

Las Funciones ejecutivas, se presentan en un consenso donde en general se distingue la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la inhibición como los procesos ejecutivos más primordiales (Miyake et al, 2000).

La memoria de trabajo (MT) es un mecanismo por el cual se puede discurrir mentalmente en torno a determinados datos que no están presentes en la percepción inmediata o reciente. Esta función es importante para relacionar información adquirida en momentos diferentes y darle sentido, para incorporarla y actualizarla, para realizar operaciones matemáticas, llevar a cabo instrucciones, etc. Sin ella sería imposible el razonamiento y los procesos cognitivos que lo aparejan, como la capacidad de análisis y síntesis, la búsqueda de relaciones entre objetos y la creatividad. De igual manera, es la encargada de procesar el conocimiento conceptual (no solamente perceptivo), así como de influir en la toma de decisiones, el examen del pasado y la proyección futura (Tirapu et al., 2002; Diamond, 2013).

La flexibilidad cognitiva (FC) es la capacidad de cambiar y adoptar puntos de vista, con respecto a los que se habían asumido previamente; para ello, se requiere de la acción de las otras dos FEs. Un cambio de perspectiva implica discurrir por la MT en la búsqueda de nuevas miradas e inhibir la propia. Es una FE que se enfoca en la asimilación y la adaptación a los cambios en el examen reflexivo de prioridades y posibilidades que pueden aparejar algún tipo de ventaja. En el campo de la FC se encuentra la creatividad, la capacidad para cambiar de tareas y la movilidad de la atención (Diamond, 2013).

La inhibición o CI consiste en la capacidad de ejercer control sobre la atención, la conducta, los pensamientos y emociones, con el fin de superar las predisposiciones

internas y distractores externos que impiden realizar una determinada tarea. Sin este tipo de control, no sería posible escapar del impulso de hábitos establecidos o de estímulos que determinarían eventualmente una determinada forma de actuar o una elección. Esta función permite ponderar las opciones respecto a qué hacer, cómo reaccionar y qué elegir en determinados casos, resistiendo al impulso ciego de factores internos y externos (Diamond, 2013).

La MT permite establecer una representación clara y relevante de objetivos y del campo de acción que es necesario seguir para lograrlos. La inhibición es la encargada de rechazar aquellos estímulos externos e internos (distracciones y hábitos, por ejemplo) que impiden enfocar la atención en los objetivos trazados y que se interponen en su prosecución. La FC está a la base de la reevaluación de fines y medios, pues con ella se mejora la adaptabilidad de los objetivos a los medios disponibles y la creatividad en la elección de los medios, una vez se determine su mayor o menor capacidad para orientar los diferentes cursos de acción posibles. De acuerdo con esta síntesis, cada FE está involucrada en aspectos que actúan juntos en la autorregulación, ya que subyacen a la capacidad para planear, diseñar y reestructurar diferentes metas y sus posibles direccionamientos (Hofmann et al., 2012).

2.3.3 Rol de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en educación inicial

La calidad de los aprendizajes de los niños y niñas está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente

para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de los niños y niñas.

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señala sobre el rol del adulto significativo:

Resulta fundamental generar ambientes de aprendizaje en los cuales los adultos se relacionen con niños y niñas en forma estable, atenta y sensible, enfatizando la cercanía física y emocional, el respeto, el afecto, el buen trato; validando claramente las potencialidades de los párvulos en su singularidad. Con este fin, es importante el reconocimiento y valoración respetuosa por parte del adulto de cada una de sus características, sus esfuerzos y logros, y de sus preferencias en situaciones cotidianas y de juego, ofreciendo al niño y niña las decisiones que le competen, por ejemplo, con quien compartir sus juegos, como y con qué recursos desarrollarlo. (Pág. 47).

Los docentes tienen un rol significativo al educar las emociones de los niños, en el que se trabaja para desarrollar una temprana autorregulación emocional que repercute en el comportamiento donde se hacen responsables de las consecuencias de sus acciones (Pávez y Zavala, 2018).

Martínez, M. (1996) concluye que los resultados educativos son influenciados por el clima del aula por lo que es importante conocerlo, para conseguir mejorarlo. Es por esto por lo que el generar un ambiente para el aprendizaje es importante y forma parte del rol de la educadora de párvulos, el proporcionar un ambiente óptimo para el proceso de enseñanza y aprendizaje (MBEEP, 2019). Esto explica que para que

exista una educación emocional, y por consecuencia, el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación emocional, es necesario conseguir un buen clima de aula, que no sólo se centre en las relaciones sociales, sino también en la metodología y gestión del aula por parte del docente y las estrategias que utilice (Vaello, 2011).

El ambiente de aprendizaje es un entorno dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta de los niños a lo largo del día escolar (Loughlin y Suina, 1997).

El ambiente de aprendizaje es un agente educativo el cual se estructura y se organiza en función del espacio interior del aula, útil para estimular en el educando la disposición de aprender, tomando en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio físico dispuesto, cuáles son sus necesidades e intereses, para qué se va usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, delimitado por espacios de uso colectivo e individual, y por materiales que apoyen el aprendizaje del niño (Pablo y Trueba, 1994).

Se señala que un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar su aprendizaje (Hunsen y Postlethwaite, 1989), pues desde un punto de vista arquitectónico estos deben ser puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, la comodidad, con el fin de ofrecerle al párvulo un ambiente acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses y necesidades.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señala que los ambientes de aprendizaje refieren a sistemas integrados de elementos consistentes entre sí, que generan condiciones que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas.

Estos sistemas están conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos y en tiempos determinados.

Para lograr que los ambientes de aprendizaje sean significativos, es importante velar por la consistencia y congruencia entre estos componentes, en relación con las características, necesidades e intereses de los niños y las niñas, las experiencias previas que poseen, las fortalezas que los potencian y el contexto sociocultural, intercultural y lingüístico al que pertenecen.

Cabe destacar que la educadora, debe tener presente en una organización flexible y democrática en el aula. Además, la disposición de los niños y niñas en forma de círculo o semicircular, facilita el contacto visual y corporal entre ellos, potenciar el bienestar del grupo e individual y favorecer el diálogo y la comunicación, ya que uno se siente escuchados, mirados y acogidos (Fernández, 2014).

Por otra parte, gallego, Alonso, Cruz y Lizama (2003) señalan que:

Un profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlar sus emociones, ser capaz de motivarse a sí mismo, empatizando con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer conflictos y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para dirigirse a alumnos, padres y colegas, entre otras capacidades. (p.15)

Por consiguiente, las educadoras de párvulos deben propiciar en las aulas climas acogedores, seguros, afectivos y de atención para cada uno de los niños y niñas,

dependiendo de sus demandas y necesidades, esto, con el objetivo de favorecer el proceso de aprendizaje (MBEEP, 2019). Esto sirve para que las educadoras de párvulos y todos los docentes desarrollen la autorregulación emocional en los niños y niñas, por lo que es necesario que ellos estén conscientes de su papel protagónico en la generación de un clima de aula, favoreciendo el crecimiento integral de los alumnos.

2.3.4 Rol del niño/niña de nivel transición II en el desarrollo de la autorregulación emocional

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), señalan sobre el rol del niño y de la niña que:

Su comportamiento no es meramente pasivo o reactivo, sino que lleva la impronta original de su voluntad y pensamiento... son sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. El enfoque ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos. Al mismo tiempo, se reafirma una visión del niño y la niña, en especial de los más pequeños, como sujetos activos de su educación, superando posturas que les atribuyen un rol pasivo y reactivo. (p.21)

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) mencionan en el principio de actividad que la niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa. Es importante que los niños logren comunicar a

los demás, emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas situaciones y experiencias de su día a día.

Las BCEP (2018) indican también que:

Las niñas y los niños se sienten cada vez más partícipes del entorno natural, en tanto tienen frecuentes oportunidades de convivir con él. Así, mediante actividades de exploración espontáneas, observan, se asombran, hacen preguntas, formulan interpretaciones sobre diversos elementos y seres vivos que encuentran, como el agua, la luz, los animales, la trayectoria seguida por el sol; y sobre fenómenos como la lluvia, los sismos, y otros. (p.81)

El niño aprenderá a ser humano al vivir entre humanos, en un contexto social determinado. Es un trabajo arduo, pero que necesita del educador, no como alguien que va a dotar al niño de conocimientos sobre lo emocional relacional, sino como quien acompaña facilitando al niño el desarrollo de ese potencial. Para lograr esto, la educadora requiere competencias específicas y debe saber ponerlas en práctica en el arte de acompañar, para lo cual necesita ser razonablemente sano (Céspedes, 2018).

2.4 Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas son un conjunto de procedimientos con un objetivo determinado; el aprendizaje significativo. (Torres & Gómez, 2009). Las Estrategias metodológicas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de las

estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo (Beltrán, García-Alcañiz, Moraleta, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993).

Las estrategias metodológicas son las que permiten identificar principios y criterios, a través de métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada y planificada permitiendo la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Quintero, 2011).

2.4.1 Estrategias metodológicas utilizadas por la Educadora de Párvulos para la educación de la autorregulación emocional en niños y niñas de nivel transición II

Los docentes utilizan estrategias para planificar actividades, generar aprendizajes en los estudiantes, explorar conocimientos previos, cumplir con los objetivos de competencia, evaluar los aprendizajes, además le permiten la evaluación, heteroevaluación, a estas se les pueden llamar estrategias de enseñanza, en cambio, las estrategias de aprendizaje son procedimientos , conjunto de pasos que el estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente (Torres & Girón, 2009).

Las estrategias de autorregulación emocional que se utilizan son la evitación o la modificación de una situación, la distracción y la evitación mental del suceso negativo, la desviación de la atención hacia otra situación, el cambio de percepción del individuo sobre el acontecimiento penoso y por último la modulación de la respuesta emocional (Morales, 2006; Reijntjes, Stegge y Terwogt, 2006; Delaney, 2006).

De Vries, R. y Zan, B. (1995) precisan la necesidad de crear una sala constructiva, en la cual el educador invitase a los niños y niñas a formar parte activa de la clase promoviendo la autorregulación de por medio. De acuerdo con Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008) hasta los 6 años, es el juego el medio idóneo de todo proceso educativo, en el cual el educador debe promover la curiosidad e interés necesarios para que las diferentes propuestas se aprovechen en su máximo potencial, acercándonos a la idea de un aula constructiva.

Por otra parte, Bodrova, E. y Leong, D. (2003) reconocen el juego como elemento de aprendizaje al destacar que éste contribuye a la autorregulación de los niños y niñas, debido a que las interacciones sociales que se presentan durante éste llevan a los párvulos a interiorizar normas y reglas sociales, las cuales se seguirán utilizando en edades posteriores. Incluso, Fox, L. & Lentini, R. (2006) subrayando la importancia de la autorregulación, ejemplifican bien lo que sucede en ausencia de ésta, la mala conducta de un niño no sólo lo afecta a él o al educador, sino también a todo el resto de sus compañeros y compañeras, que por causa de las interrupciones se les dificulta el trabajo en el aula.

Y es que, dentro de la jornada, son muchos los momentos en que los niños y niñas deben regular sus emociones, comportamientos y hasta pensamientos para poder generar interacciones y mantener un buen clima dentro del aula. El educador debe crear experiencias y dar a conocer estrategias para que los niños y niñas comiencen a tener opciones y saber cómo manejar su comportamiento. Esto se debe a que, según Flores, I.R. (2011) muchas veces los párvulos tienen una mala conducta por no saber cómo enfrentarse a un problema y, cuando el educador les da estas

estrategias, el niño o niña comienza a desarrollar esta habilidad y pasa de crear una autorregulación intencionada a una regulación automática. Al tener ya un dominio de ella, los niños y niñas comienzan a implementarla en diferentes situaciones y contextos, por ejemplo, en el ámbito emocional y cognitivo, o también para disminuir la ansiedad.

Además, el uso de contacto físico y verbal para ayudar a entender sus emociones. Uso de respiración profunda siguiendo instrucciones verbales de la educadora, los cantos, los recordatorios verbales que ayudan a los niños y niñas a entender qué hay reglas establecidas y que existe la expectativa de que cada niño y niña debe hacer lo posible por cumplirla (Von Salisch y Saarni, 2001).

Según Campos, A. (2010) indica que:

Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano ya que las experiencias tempranas perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el futuro comportamiento. En esta etapa, el cerebro experimenta cambios fenomenales: crece, se desarrolla y pasa por periodos sensibles para algunos aprendizajes, por lo que requiere de un entorno con experiencias significativas, estímulos multisensoriales, recursos físicos adecuados; pero, principalmente, necesita de un entorno potenciado por el cuidado, la responsabilidad y el afecto de un adulto comprometido". A partir del aporte de las neurociencias podemos darle un sentido científico que avala y sustenta la incorporación del trabajo con el Desarrollo Emocional en el quehacer pedagógico en la Primera Infancia, siendo este momento crucial para

que el desarrollo del niño y la niña, incidiendo de manera apropiada en su crecimiento como un ser que siente, que piensa, uniendo estos dos ámbitos y no desunido y deformando la verdadera configuración del ser. (p.15)

En el siguiente cuadro se evidencian otras estrategias metodológicas para implementar en el desarrollo de la autorregulación emocional

<p>Estrategia</p> <p>Mindfulness</p>	<p>Esta es una estrategia actual la cual es una herramienta para que los niños y niñas aprendan las habilidades que alientan la paz en su interior y en el mundo que les rodea (Nhat Hanh, 2015).</p> <p>Mindfulness es una técnica que está íntimamente conectada con las emociones, ya que a través de esta meditación se logra crear una conexión y un equilibrio entre la emoción y la respuesta que damos ante esa emoción. Para que este equilibrio se logre se necesita un “espacio” entre la emoción y la respuesta y cuanto más grande sea este espacio mejor reaccionaremos a la emoción, ya que si no dejamos suficiente espacio podríamos reaccionar de forma impulsiva, incluso llegar a hacer daño a los demás (Moll, 2015).</p>
<p>Yoga infantil</p>	<p>El yoga tiene como objetivo principal integrar todos los aspectos humanos (el físico, el mental, el espiritual y el emocional). Habitualmente se refieren a estos de manera individual cuando</p>

	<p>lo indicado sería no concebir un factor, un aspecto sin el otro lograr integrarlos y equilibrarlos en una unidad (Gharote y De Vicente, 1985).</p> <p>El yoga infantil es una metodología o conjunto de técnicas de desarrollo interior, cuyo objetivo es lograr la plena realización del ser humano y a través de esta metodología los párvulos aprenden a gestionar sus emociones, a mejorar su concentración, a liberarse de conflictos y de complejos, a incrementar sus actitudes positivas, a incrementar la interacción con los demás, a estimular su creatividad y a adquirir saludables hábitos corporales (Bendriss, 2015).</p> <p>Dentro de los beneficios que ofrece el Yoga para niños y niñas, se encuentra el desarrollo de la conciencia corporal, incremento de la concentración y la memoria, potenciación de la creatividad e imaginación, desarrollo de técnicas de relajación, liberación de ansiedad, tensión y estrés, comprensión de los fundamentales que son el respeto, la tolerancia y la no violencia, entre otras, todas estas habilidades relacionadas con el desarrollo de la corteza prefrontal, lo cual se liga profundamente con el objetivo de esta investigación el desarrollo de la autorregulación (Kojakovic, 2005).</p>
--	---

<p>Estrategias de relajación</p>	<p>La relajación se define como un estado de tranquilidad físico y mental</p> <p>Así mismo, la imaginación es parte de la estrategia de relajación y que ayudarán a mantener un equilibrio en el estado emocional del niño (Cano, 2001).</p>
<p>Estrategia de la amistad</p>	<p>La amistad promueve el deseo de pertenecer y de ser aceptado, ya que para los niños las amistades son importantes.</p> <p>Los niños que cuentan con amigos (aunque se trate de uno solo) tienen mejores destrezas sociales y menos dificultades de adaptación. Los amigos brindan apoyo social y pueden ofrecer su protección contra los inconvenientes que acarrearán el empezar a ir a la escuela, el nacimiento de un hermano, conflictos familiares (Dunn, 2004).</p>
<p>Estrategia un niño como influencia para autorregulación de emociones de otro niño</p>	<p>La socialización que ocurre entre los niños sirve de puente para el desarrollo de la amistad, ya que un niño puede influir en la forma en la cual otro niño auto regule sus emociones e interactúe en su medio ambiente (Rose-Krasnor, 1997).</p>
<p>Estrategia educadora</p>	<p>Los niños desarrollan apegos seguros con personas que consideran importantes para ellos, los adultos con los cuales han</p>

<p>como agente de equilibrio</p>	<p>desarrollado apego sirven como recursos para ayudar a los niños y niñas a manejar diferentes situaciones, que comprenden la autorregulación de emociones.</p> <p>Las estrategias utilizadas por educadoras para ayudar a regular las emociones de los niños incluyen: el uso de contacto físico y verbal para ayudar a los niños y niñas a entender sus emociones. Uso de respiración profunda siguiendo instrucciones verbales de la educadora, los cantos, los recordatorios verbales que ayudan a los niños a entender qué hay reglas establecidas y que existe la expectativa de que cada niño debe hacer lo posible por cumplirlas (Von Salisch & Saarni, 2001).</p>
<p>Estrategia de talleres</p>	<p>El taller se encuentra vinculado con las actividades manuales y creativos.</p> <p>Mediante el taller los docentes y alumnos desafían en conjunto problemas en específicos, buscando también con esto el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral (Kisnerman, Natalio, 1987).</p>

Cuadro Número 2: Estrategias metodológicas para implementar en el desarrollo de la autorregulación emocional, elaboración propia.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

El enfoque de una investigación es un proceso sistemático, disciplinado y controlado y está directamente relacionado a los métodos de investigación. El enfoque utilizado en la presente investigación fue un enfoque cualitativo, debido a que, tuvo como objetivo principal describir las cualidades de un fenómeno, asimismo, buscó dar significado a las distintas realidades observadas. Por ello, este enfoque se basó principalmente en descubrir y considerar las cualidades del objeto o situación analizada.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cualitativo puede definirse como:

la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significado. (p.358).

Al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, se señala que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Blasco y Pérez, 2007).

Por lo tanto, la investigación cualitativa consiste en describir de manera detallada situaciones, evento, personas, interacciones y comportamientos, que son observable. Además, incluye lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Por esto, la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida.

El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P; 2006)

A su vez, este tipo de investigación permite indagar en un tema poco investigado. El enfoque cualitativo es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Hernández et al., 2014).

3.2 Diseño de la investigación

Según Cerda, H. (1997), diseño es el conjunto de decisiones, paso, esquemas y actividades a realizar en el curso de la investigación. Está más asociado a las estrategias específicas.

Hernández, Fernández y Baptista (1998) señalan que el diseño guía al investigador en lo que debe hacer para alcanzar los objetivos propuestos, así como la respuesta a las interrogantes planteadas.

La investigación de carácter cualitativa tuvo por objetivo comprender fenómenos, y para esto, posee diversos diseños que le permiten cumplir con este objetivo.

Debido a la importancia de conocer, comprender y analizar las concepciones que tienen las educadoras de párvulos acerca de la autorregulación emocional en los niños y niñas en el nivel transición II, fue que en esta investigación se escogió como diseño investigativo el fenomenológico, ya que éste tiene como propósito principal, explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández, 2014).

Además, la teoría fenomenológica permitió conocer las perspectivas de los participantes. Sin embargo, en lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.3 Alcance de la investigación

Al revisar la literatura y plantear los objetivos de la investigación, se pudo señalar que este estudio tiene un alcance de carácter exploratorio descriptivo. En cuanto al alcance exploratorio Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que:

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (p.79).

Además, este estudio exploratorio, combinó aspectos del estudio descriptivo el cual busca, según señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (p. 80).

Por otro lado, los estudios descriptivos, son aquellos que se orientan a recolectar información relacionada con el estado real de las personas situaciones o fenómenos, tal como se presentaron en el momento de la recolección de la información, sin influenciar su comportamiento e infiriendo sobre sus influencias y propiedades sin manipular las variables (Chávez, 2007).

Ambos alcances responden a los objetivos planteados en esta investigación, respondiendo, a la realidad poco conocida como lo es la autorregulación emocional, fundamentándose así el alcance exploratorio. Y a su vez, el alcance descriptivo, responde a la necesidad de especificar la temática abordada, en la cual se recopiló la información detallada y se pudo dar respuesta a las interrogantes propuestas para el desarrollo de la investigación.

3.4 Unidad de análisis y sujeto de estudio

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etc.). El sobre qué

o quiénes se van a recolectar datos depende del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio.

Para ello se seleccionó a Educadoras de Párvulos como sujetos informantes quienes tienen a cargo un nivel de transición II.

3.5 Muestra de la investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen la muestra como el proceso cualitativo en un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. Por otro lado, Arias, F. (2006) define muestra como a un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible.

A su vez, Sabino, C. (1995) establece que la muestra constituye, solo una parte del conjunto total de la población y es poseedora de sus propias características. Por tanto, una población es homogénea en la medida que sus integrantes se parecen entre sí en cuanto a características. Con base a este criterio, la muestra constituyó una porción de la población sobre la que se realizó el estudio.

3.5.1 Tipo de muestra

Una muestra puede ser obtenida de dos tipos: probabilística y no probabilística. Las técnicas de muestreo probabilísticas permiten conocer la probabilidad que cada individuo a estudio tiene de ser incluido en la muestra a través de una selección al azar. En cambio, en las técnicas de muestreo de tipo no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc., que él

(los) investigador (es) considere (n) en ese momento; por lo que pueden ser poco válidos y confiables o reproducibles; debido a que este tipo de muestras no se ajustan a un fundamento probabilístico, es decir, no dan certeza que cada sujeto a estudio represente a la población blanco (Walpole & Myers ; Ávila Baray; Arias-Gómez et al, 1996).

Según los objetivos de la investigación, el tipo de muestra seleccionado es no probabilística, debido a sus características. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que la muestra no probabilística o dirigida a un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. Además, la finalidad de este tipo de muestra no probabilística no es la generalización en términos de probabilidad, ya que la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández et al., 2013 y Battaglia, 2008b).

Dentro del muestreo no probabilístico, se pueden encontrar tipos de muestra no probabilísticos, uno de ellos es la muestra por conveniencia, la cual consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra, cuyas características sean similares a la de la población objetivo (Cassal & Matteu, 2003). James, H. McMillan y Schumacher, S. (2001) definen el muestreo por conveniencia como un método no probabilístico de seleccionar sujetos que están accesibles o disponibles. En el

muestreo por conveniencia, el elemento se autoselecciona o se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad (Kinneary y Taylor, 1998). Son simplemente casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para esta investigación se utilizaron los siguientes sujetos de estudio:

Nivel	Nº de Educadoras de Párvulos	Clasificación	Centro educativo
Transición II	1	E1	Sala cuna y Jardín Infantil Children's World, La Serena.
	1	E2	Escuela Patricio Lynch, Viña del Mar.
	1	E3	Jardín Infantil Palu, Santiago.
	1	E4	Colegio Alto Pequén, Viña del Mar.

Tabla Número 1: Clasificación sujetos de estudio entrevista, elaboración propia.

3.5.2 Características tipo de muestreo

Es el método de muestreo más simple y práctico, pero la muestra no es representativa de la comunidad, pues no todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, o sea, es un método no probabilístico; por lo tanto, la muestra está sesgada. Los datos obtenidos no pueden extrapolarse a la población (Hernández, 2002, p. 478)

Este procedimiento consistió en seleccionar las unidades muestrales más convenientes para el estudio o en permitir que la participación de la muestra fuese

totalmente voluntaria. Por tanto, no existió control de la composición de la muestra y la representatividad de los resultados fue cuestionable. (Fernández, 2004, p. 154)

3.6 Plan de recolección de información

Para realizar esta investigación y poder así obtener todos los datos necesarios para comenzar el análisis respecto a la autorregulación emocional, fue importante ordenar y clarificar toda la información obtenida. Es importante destacar que la recolección de datos se define como un acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis (Hernández, et al. 2010, p.397).

Preguntas básicas	Explicación
¿Para qué?	<p>Para alcanzar los siguientes objetivos de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto al desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas del nivel transición II. - Describir el rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas del nivel transición II.

	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer sugerencias para trabajar el desarrollo de la autorregulación emocional en niños y niñas del nivel transición II.
¿Sobre qué aspectos?	Autorregulación emocional desarrollada por la educadora de párvulos para niños y niñas.
¿Quién?	Estudiantes de pregrado de Educación Parvularia de la universidad Andrés Bello.
¿A quiénes?	Educadoras de párvulos del nivel transición II.
¿Cuándo?	Primer semestre 2020
¿Dónde?	Chile
¿Qué técnicas de recolección?	Entrevista
¿Con qué?	Cuestionario con preguntas abiertas
¿Cómo surgió la propuesta de investigación?	La propuesta surgió el primer día que tuvimos clase, en donde conversamos sobre lo que estaba sucediendo a nivel mundial y lo que afectaría esta contingencia a los niños y niñas.

<p>¿Cómo se organizaron para la elaboración de la investigación?</p>	<p>Desde el principio creamos un grupo de WhatsApp donde estábamos las 4 integrantes y desde ahí nos poníamos de acuerdo para conectarnos.</p>
<p>¿Cómo se dividió la investigación?</p>	<p>La investigación se dividió por capítulos, en donde una vez terminado el capítulo debíamos enviárselo a la profesora guía para que lo revisara y nos retroalimentara.</p>
<p>¿Cuántas veces se conectaron?</p>	<p>Nos conectábamos todos los martes a las 16:30 con la profesora guía y como grupo los jueves para resolver dudas y solucionar problemas</p>
<p>¿Cuánto tiempo le dedicaron a la investigación?</p>	<p>Todos los días avanzábamos en el seminario y los jueves nos conectábamos.</p>
<p>¿Qué plataforma utilizaron para conectarse?</p>	<p>Con la profesora guía nos conectábamos vía blackboard y entre nosotras vía zoom.</p>
<p>¿De qué manera efectuaron las entrevistas?</p>	<p>Primero formulamos preguntas acordes al tema de investigación, luego, categorizamos las preguntas en base a nuestros objetivos específicos, las preguntas las compartimos en formulario Google, instrumento de recolección de datos que utilizamos para</p>

	<p>nuestro cuestionario, finalmente enviamos vía mail la entrevista a 4 Educadoras de Párvulos.</p>
--	---

Tabla Número 2: Plan de recolección de datos para la investigación, elaboración propia.

3.7 Técnica e Instrumentos de recolección de información

3.7.1 Técnica

Según Arias, F. (2006), manifiesta que la técnica es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información. (p.53). Bavaresco, A.M. (2006), señala que las técnicas son los recursos utilizados para facilitar la recolección y el análisis de los hechos; estos son de gran variedad de acuerdo con los factores que se pretenden evaluar.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010), las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades a seguir, ya que integran la estructura por medio de la cual se organiza la investigación.

En esta investigación la técnica seleccionada y utilizada fue la entrevista.

3.7.1.1 Entrevista

Para Hernández, Fernández & Baptista (2006), la entrevista es un cuestionario formado por preguntas abiertas, aplicado por una persona calificada (entrevistador) a los sujetos participante, el primero hace las preguntas a cada sujeto y anota las respuestas. Su papel es crucial, ya que se considera una especie de filtro.

Galán, M. (2009), define a la entrevista como la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Se considera que este método es más eficaz que el cuestionario, ya que permite obtener una información más completa.

3.7.1.1.1 Tipo de entrevista: Cuestionario

El tipo de entrevista que fue seleccionado fue el cuestionario. Según Hurtado, J. (2000) un cuestionario es un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento, situación o temática particular, sobre el cual el investigador desea obtener información.

Arias, F. (2004) señala que el cuestionario es una modalidad de encuesta. Se realiza en forma con serie de preguntas. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez Juste, 1991).

Tamayo. M y Tamayo (2008), señala que el cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que nos interesan principalmente; reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio.

3.7.1.1.2 Tipo de cuestionario

Cuestionarios abiertos son aquellos en los que se pregunta al sujeto algo y se le deja en libertad de responder como quiera. Este tipo de cuestionario es muy útil y proporciona mucha información, pero requiere más tiempo por parte del informante y es más difícil de analizar y codificar por parte del investigador.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) Las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente. También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis.

3.7.2 Instrumento de recolección de información

De acuerdo con Tamayo, M. (2011), un instrumento es un formato en el que se registran datos de forma sistemática; son de gran utilidad para registrar los hechos de forma clara y se diseña basándose en la operacionalización de las variables.

Sabino, C. (1996), expone que un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información

Dentro de alguno de ellos se encuentran los escritos, tales como: Listas de cotejo, Listas de chequeo, Cuestionarios, Escalas de estimación, Escala tipo Lickert, que tienen una intención cerrada en el registro de información, y por otra parte están los

Diarios de campos y las Libretas de notas que son abiertos para la captura de datos (Palella y Martins, 2012).

Así mismo, se encuentran los medios Digitales o electrónicos como grabadoras de sonido o de voz, video grabadora, cámara fotográfica, los cuales posibilitan almacenar la información exacta de los sujetos, o de la fuente, contexto y situación real (Arias, 2012).

3.7.2.1 Formularios de Google

Los Formularios de Google permiten planificar eventos, enviar una encuesta, hacer preguntas a los estudiantes o recopilar otros tipos de información de forma fácil y eficiente. Se puede crear un formulario desde la herramienta denominada Google Drive o a partir de una hoja de cálculo existente. Una de las herramientas de Google Docs. es su formulario. Se trata de crear un documento para la recogida de datos, ya sea de forma personalizada o anónima.

La definición que ofrece Google sobre su herramienta para la creación de formularios dice lo siguiente:

“Los Formularios de Google permiten planificar eventos, enviar una encuesta, hacer preguntas a tus alumnos o recopilar otros tipos de información de forma fácil y eficiente”. (Ana Pérez, Técnico en el e-Learning del gabinete de Tele- educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2016).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Figura de categorías

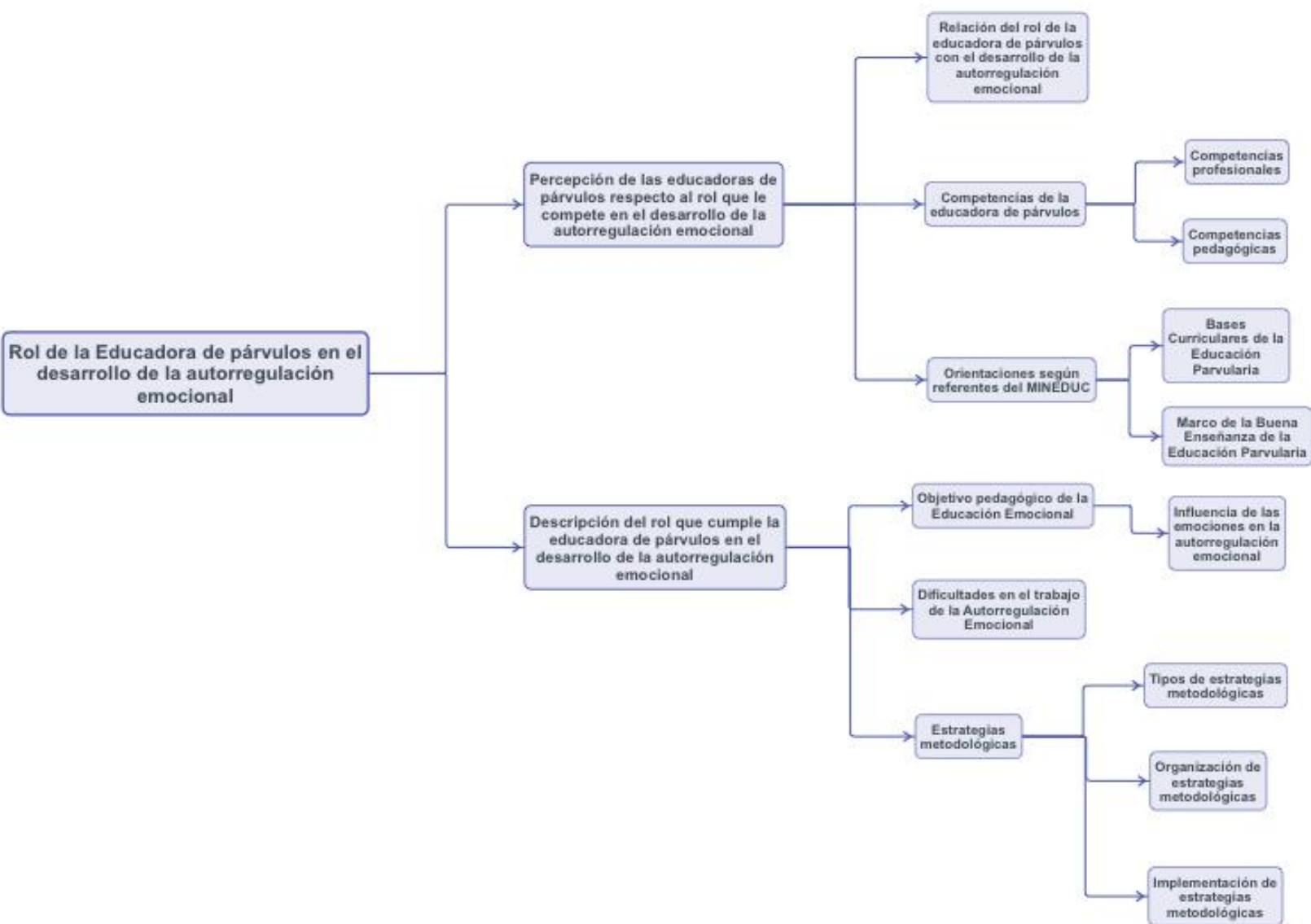


Figura Número 6: Categorías Entrevista Educadoras de Párvulos, elaboración propia

4.1.1 Esquema de Categorías

Dimensiones	Categorías seleccionadas
<p>1. Dimensión I: Percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación del rol de la Educadora de párvulos con el desarrollo de la A.E. 2. Competencias profesionales de la Educadora de párvulos 3. Competencias pedagógicas de la Educadora de párvulos 4. Orientaciones de las BCEP respecto a la A.E. 5. Orientaciones de los dominios del MBEEP vinculados al rol de la Educadora con la A.E.
<p>2. Dimensión II: Descripción del rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivo pedagógico de la Educación emocional en el desarrollo de la A.E. 2. Influencia de las emociones en la A.E. 3. Dificultades en el trabajo de la A.E. 4. Tipos de Estrategias metodológicas en A.E. 5. Organización de Estrategias metodológicas en A.E.

	6. Implementación de Estrategias metodológicas en A.E.
--	--

Cuadro Número 3: Esquema de categorías preguntas entrevista, elaboración propia.

4.2 Análisis e interpretación de las entrevistas

4.2.1 Dimensión I: Percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional

Peralta, M. (2001) señala al rol de la educadora en el desarrollo de aprendizajes como:

Proceso integral e integrado que pretende generar los mejores recursos para atender focalmente las necesidades de todo tipo que conlleva el perfeccionamiento de la condición humana e infantil del niño menor de seis años, en una labor compartida de profesionales, familia y con la comunidad de la que es partícipe, pudiendo asumir, por tanto, diversas formas de desarrollarse. (p.21).

1. Relación del rol de la Educadora de párvulos con el desarrollo de la A.E.

Según lo explicitan las Bases Curriculares (2018) el rol pedagógico de la educadora se refiere a:

Valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de un código ético específico), la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere

disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor. (p.29).

¿Cuál es la percepción que tiene usted con relación al rol que debe desempeñar la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “En lo personal, considero que es fundamental pero siempre con el apoyo de la familia, ya que, si bien nosotros enseñamos técnicas para lograr su autorregulación, es importante que la familia se involucre, ya que muchas veces lo que uno avanza en los jardines con los padres se retrocede...”

E2: “Nuestro rol como educadora nuestra principal habilidad que ...es contener, de estas características se pueden derivar varias, como escuchar sus emociones, ...darles la facilidad de expresión y así poder llevar a cabo una solución del problema o mediar el conflicto.”

E3: “La educadora debe ser un guía y un apoyo para abordar estos temas...”

E4: “La percepción que se debe tener primero es dar a conocer a el niño/a todas las emociones que existen con ejemplos, textos

educativos, cuentacuentos o mediante diversos recursos pedagógicos...”

Se pudo evidenciar que la mayoría de las educadoras responden al objetivo de la pregunta sobre su percepción respecto al rol que desempeñan como educadoras de párvulos.

Cabe destacar lo que cada educadora quiere expresar como, por ejemplo, una educadora se refiere sobre la importancia de la familia, el apoyo y cómo se involucra ésta, no respondiendo precisamente al objetivo de la pregunta. Por otro lado, se menciona las habilidades que debe presentar una educadora de párvulos, siendo capaz de contener, de escuchar y de otorgar momentos de expresión para los párvulos. También hace referencia al rol que deben desempeñar como educadoras que es ser guía y apoyo en el proceso de autorregulación emocional. Por último, se mencionan las estrategias y recursos pedagógicos que se utiliza para desempeñar el rol de educadora.

2. Competencias profesionales de la Educadora de párvulos

Las competencias profesionales reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional, ya que se considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión (Bienzobas y Barderas, 2010).

¿Cuál es la importancia que usted le otorga a las competencias profesionales de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?
--

E1: “Creo que es de suma importancia, pero siempre es importante, buscar, leer y aprender más sobre este tema ya que considero que los conocimientos que uno adquiere al momento de estudiar son vagos, pero es importante que nosotras busquemos más información y estrategias para ayudar a nuestros niños y niñas.”

E2: “Considero que este nivel es muy importante ya que como educadora tenemos un rol fundamental en el desarrollo día a día de la autorregulación, sobre todo en este nivel de transición que la palabra lo dice estamos preparando al niño/a para la educación básica un proceso de articulación en todos los aspectos...”

E3: “Lo importante de las competencias en este ámbito es poder lograr los objetivos con una buena planificación...”

E4: “Son muy importantes las competencias profesionales debido a que van de la mano con lo que queremos que los niños/as aprendan de nosotras, somos como una neurona espejo, los niños/as aprenden constantemente a través de nosotras, la importancia es primero que tengamos un sello valórico...”

La mayoría de las educadoras respondieron al objetivo de la pregunta dando un enfoque a la importancia de las competencias profesionales en el proceso de aprendizaje y cómo estas influyen en su rol profesional y proceso educativo el cual impacta significativamente a los párvulos de sus niveles. Demostrándose así en las respuestas de cada educadora, en esta línea se menciona la importancia de

constantemente buscar e indagar sobre la autorregulación emocional y qué estrategias ayudan a los párvulos para desarrollo de esto. Se destaca la importancia de desarrollar autorregulación emocional en los párvulos y una educadora menciona que es relevante por el hecho de articulación en los niveles de educación Parvularia y básica/ educación continua entre ambos niveles. Por otro lado, las educadoras se refieren a ámbitos similares mencionando lo necesario que es lograr que los párvulos cumplan los objetivos de aprendizaje, además de destacar que las educadoras son modelos de referencia, por lo tanto, deben poseer un sello valórico.

3. Competencias pedagógicas de la Educadora de párvulos

Las competencias pedagógicas implican para el docente desarrollar una forma propia de enseñar y una conciencia reflexiva acerca de su propia pedagogía y habilidades docentes (Postareff y Lindblom- Ylänne, 2008).

¿Cuál es la importancia que usted le asigna a las competencias pedagógicas de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: "...me preocupo mucho de este tema ya que en este nivel me encuentro preparando niños y niñas que irán a otra realidad la del colegio, donde ellos deben saber resolver sus propios problemas de manera adecuada."

E2: “La principal importancia de nuestro rol es generar la confianza afectiva en la relación educadora y alumnos/as es la base, si un niño se siente contento, aceptado, feliz emocional...”

E3: “Actividades que logran abarcar a todo el grupo de niños, porque hay niños que no logran controlar o hablar bien sobre sus emociones, hay que lograr que a través de lo pedagógicos ellos se sientan seguros y en confianza.”

E4: “Son muy importantes debido a que van de la mano con lo que queremos que los niños/as aprendan a través de nosotras, habilidades y actitudes significativas por medio de cómo desarrollamos nuestro trabajo.”

Todas las entrevistadas respondieron vinculando su rol y competencias pedagógicas con el impacto que tiene su quehacer pedagógico en el proceso de aprendizaje de los párvulos y en las experiencias que realizan, en donde ponen en práctica sus habilidades y actitudes en el desarrollo de su trabajo, en donde ubican al niño y niña como el protagonista en quien enfocan su proceso educativo y frente a la resolución de problemas. Se destaca que las competencias pedagógicas apoyan el trabajo con los párvulos frente a la resolución de problemas, además existen respuestas en común acerca de la relevancia de la confianza afectiva. Por último, se menciona el desarrollo de habilidades y actitudes en el trabajo que aplican como educadoras.

4. Orientaciones de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia respecto a la A.E.

Se requiere de un conjunto de orientaciones pedagógicas para llevar a cabo el proceso educativo, por lo que existen principios pedagógicos los cuales, según los explicitan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), contribuyen a:

Concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje. Este conjunto de principios permite configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante. Deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente. (p.30).

¿Qué opina respecto a las orientaciones procedentes de las Bases Curriculares para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Creo que debería ser más amplia, específica y darnos mayor orientación ya que podríamos tener mejor apoyo...”

E2: “... falta énfasis en las bases curriculares con respecto al desarrollo de la autorregulación de los niños y niñas, ya que no hay nada en específico solo en general, en el núcleo de convivencia.”

E3: “Las nuevas bases dan más herramientas y sirven mucho más para poder guiarnos a la hora de generar contenidos y planificaciones sobre estos temas.”

E4: “Que tienen relación debido a que mencionan la importancia de las emociones en infancia, ya que, mencionan la búsqueda permanente de uno mismo y los valores y capacidades de valorar y actuar de forma responsable, lo que quiere decir que los niños/as deben aprender estas autorregulaciones y llevarlas a cabo en la vida de manera responsable con su comportamiento permanente.”

Según las respuestas se pudo evidenciar que las Bases Curriculares entregan una orientación general sobre la autorregulación de las emociones, sin embargo, dos de las cuatro educadoras opinan que falta mayor énfasis sobre la autorregulación emocional, sino que no hay nada en específico más bien es solo algo general en el núcleo de convivencia y ciudadanía. No obstante, se menciona en una respuesta que las BCEP si dan herramientas necesarias y sirven para guiar el quehacer pedagógico.

5. Orientaciones de los dominios del Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia vinculados al rol de la Educadora con la A.E.

El Marco de la Buena Enseñanza explicita cuatro dominios claves los cuales indican las características del rol y las competencias profesionales y pedagógicas de una educadora de párvulos a través de criterios que señalan el quehacer pedagógico de una educadora tanto en lo profesional como en lo personal (MBEEP, 2019).

¿De qué manera vincula los dominios emanados del Marco de la Buena Enseñanza de la Ed. Parvularia en el desempeño de su rol profesional para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Por supuesto que es importante tomar en cuenta los cuatro dominios, para lograr la autorregulación emocional en los niños y niñas, porque si tomamos en cuenta, el ambiente, su enseñanza y la importancia que nosotros como educadoras le colocamos a enseñar, ellos verán nuestra responsabilidad y compromiso así su desarrollo personal ante este tema específico e importante para su futuro y convivencia.”

E2: “Lo vinculo en que nuestra profesión tiene que ser proactiva generar ambientes de aprendizajes lúdicos, emocionalmente estables, porque en este nivel tienen cierta autonomía e independencia por eso nosotros tenemos que mediar los conflictos, facilitar su expresión de sentimientos, emociones, y pensamientos.”

E3: “Los vinculo en poder ser un apoyo emocional para ellos, que ellos vean en su educadora un ejemplo y un guía para poder expresarse y comprender que sucede con sus decisiones y emociones.”

E4: “Primero los dominios nos ayudan a darnos cuenta de que todo es un proceso y que hay que seguir los pasos como lo es la preparación de la enseñanza, debemos analizar diagnosticar lo que saben

nuestros niños/as como están emocionalmente, que emociones están experimentando, preguntándoles cada día que emoción sienten. Luego crear un ambiente propicio que le permita al niño/a relajarse, sentirse en confianza nos permitirá ayudar al niño/a guiarlo en su aprendizaje significativo. También la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes nos habla de preparar una enseñanza pensada en cada de necesidad de mi niño/a, según el recurso necesario que se requiera, tomando en consideración el estado de ánimo que se encuentra y por último la responsabilidad profesional de tener los conocimientos, capacidades y herramientas necesarias para preparar la enseñanza tanto emocional como académica de los niños/as.”

Todas las educadoras respondieron que vinculan los dominios explícitos en el Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia tanto en su quehacer pedagógico como en lo personal, ya que, según sus respuestas, son orientaciones que guían el proceso educativo de la educadora para impactar de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los párvulos y en su desarrollo.

4.2.2 Dimensión II: Descripción del rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional

Según lo explicitan las Bases Curriculares (2018) el rol pedagógico de la educadora se refiere a:

Valorar la relevancia y el sentido de su labor pedagógica y asumir en forma autónoma y responsable (a través de un código ético

específico), la toma de decisiones para el diseño, implementación y evaluación de un proceso educativo sistemático. Asimismo, requiere disponer de un saber profesional especializado con el que fundamentar las decisiones tomadas, saber que incluye la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica, construyendo así el conocimiento pedagógico para hacer su tarea cada vez mejor. (p.29)

Los docentes tienen un rol significativo al educar las emociones de los niños, en el que se trabaja para desarrollar una temprana autorregulación emocional que repercute en el comportamiento donde se hacen responsables de las consecuencias de sus acciones (Pávez y Zavala, 2018).

1. Objetivo pedagógico de la Educación emocional en el desarrollo de la A.E.

La pedagogía en educación parvularia está definida por las interacciones que ocurren con la intención acoger, iniciar y mantener procesos que promueven aprendizajes significativos para los párvulos. Está centrado en las experiencias de los niños y niñas en base a un ejercicio integrador (BCEP, 2018).

Bisquerra, R. (citado en Vivas, 2003) considera que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

¿Podría describir el objetivo pedagógico que le compete a la Educación Emocional en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Creo que un objetivo pedagógico clave para este tema es; lograr que los párvulos puedan auto regular sus emociones, ante diversas situaciones, con variedad de estrategias educativas.”

E2: “...no hay muchos en específico, pero creo que el que más se acerca es comprender que algunas acciones y decisiones respecto al desarrollo de juegos y proyectos colectivos, influyen en el párvulo y sus pares.”

E3: “...el objetivo principal es que el niño logre conocer y expresar lo que sienta sin necesidad de explotar o encontrarse confundido.”

E4: “Tiene que ver con la resiliencia ayudar a los niños/as a enfrentar problemas que se les presentarán a lo largo de su vida e ir compartiendo las emociones verbalizarlas para fomentar el desarrollo social.”

Todas las educadoras responden al quehacer pedagógico de la educadora en el desarrollo de la autorregulación emocional, sin embargo, algunas de ellas hacen referencias a los objetivos pedagógicos de aprendizaje que señalan las Bases Curriculares en torno a la educación emocional, y otras a la importancia que se le

debe otorgar a la educación emocional en el proceso de aprendizaje de los párvulos para que aprendan cómo autorregular sus emociones.

2. Influencia de las emociones en la A.E.

López, E. (2005) dice que educar emocionalmente es:

Validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas. (p.156).

¿Qué tipos de emociones considera usted que influyen directamente en la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Una de las emociones que más se reflejan en el aula entre los niños y niñas, son: tristeza, rabia, frustración, entre otras, pero dentro de la mayor parte de la jornada se reflejan mucho estas 3.”

E2: “La frustración, la autoestima bajo.”

E3: “La frustración, la ira, la euforia, confusión.”

E4: “Alegría, tristeza, miedo, temor, frustración, nervios, inseguridad y culpabilidad.”

De acuerdo con las respuestas de las educadoras se pudo interpretar que todas las educadoras consideran y comparten que la frustración es una de las emociones que

más influye en la autorregulación emocional de los niños y niñas de nivel transición II. Además, las emociones que mencionan en su mayoría son emociones negativas.

3. Dificultades en el trabajo de la A.E.

El desarrollo de la autorregulación emocional en el niño es un proceso activo en el cual se da la transición de una regulación externa (realizada por el contexto social) a una regulación interna en la que se interiorizan y asumen los mecanismos de control (individual) (Bridges, Grol- Nick y Connell, 1997).

¿Cuáles son a su parecer las principales dificultades que enfrenta al trabajar la autorregulación emocional en niños y niñas del nivel de transición II?

E1: “Yo creo que la mayor dificultad para enfrentar esto es la familia...”

E2: “Un ambiente que genere inestabilidad emocional.”

E3: “La atención y el no parecer confundida al momento de explicarles, no caer en redundancias y ser clara y divertida.”

E4: “Las principales dificultades serían el contexto familiar de los niños/as o alguna depresión infantil.”

Dentro de las dificultades que se enfrentan al trabajar la autorregulación emocional, se mencionaron fue el ambiente y uno de los que más se destacó es el contexto familiar, ya que dos de las educadoras de párvulos entrevistadas lo nombraron una dificultad en el trabajo de la autorregulación emocional. No obstante, también una de ellas se le dificulta la atención en el aula con los párvulos.

4. Tipos de Estrategias metodológicas en A.E.

Las estrategias de autorregulación emocional que se utilizan son la evitación o la modificación de una situación, la distracción y la evitación mental del suceso negativo, la desviación de la atención hacia otra situación, el cambio de percepción del individuo sobre el acontecimiento penoso y por último la modulación de la respuesta emocional (Morales, 2006; Reijntjes, Stegge y Terwogt, 2006; Delaney, 2006).

¿Podría describir las estrategias pedagógicas que utiliza para desarrollar la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Bueno con ellos yo utilizo, mucho el pensar y discutir situaciones entre todo el grupo, ...y entre todos llegan a la solución de lo ocurrido.”

E2: “Primero contener y abrazar, preguntar ¿qué pasa?, ¿qué pasó?, ¿por qué?, si quiere expresarse, escuchar y después entre los dos llegar a un acuerdo con ejemplos concretos.”

E3: “Utilizo un lenguaje verbal y corporal calmado y suave para tocar esos temas, por lo general las actividades las comienzo con una explicación lúdica y entretenida sobre ese tipo de actividades y luego de realizarlas realizar una pequeña síntesis.”

E4: “La autorregulación, tolerancia a la frustración, respirar hondo, recordar cosas positivas que hemos logrado, trabajos realizados con éxito anteriormente...”

Las educadoras concuerdan que el diálogo es lo primordial, una comunicación adecuada es una buena estrategia para desarrollar la autorregulación emocional en los párvulos, fundamentando que es importante el escuchar y resolver conflictos que se presenten a través de acuerdos entre todos y todas. Así como también una de ellas menciona estrategias de respiración y otra educadora indica recurrir a lo lúdico, además de escuchar y contener al niño o niña.

5. Organización de Estrategias metodológicas en A.E.

Las estrategias metodológicas son las que permiten identificar principios y criterios, a través de métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada y planificada permitiendo la construcción de conocimientos durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Quintero, 2011).

¿Podría describir la manera de organizar las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?
--

E1: “Bueno, nosotros tenemos en nuestra aula un rincón donde los niños y niñas pueden usar de manera libre cuando tienen alguna emoción y necesitan pensar ellos van y se toman el tiempo que estimen...”

E2: “Conocer las características propias de cada niño/a y facilitar los ambientes de aprendizaje tanto físicos como psicológicos.”

E3: “Primero siempre pensando en una manera lúdica de abordar la actividad, la manera en que voy a preparar el ambiente, más bien organizar los momentos en los cuales abordaré el tema.”

E4: “Antes de comenzar las actividades, respirar, técnicas de relajación, mencionar el estado de ánimo uno a uno.”

Las educadoras respondieron de manera similar, fundamentando la importancia de organizar un ambiente propicio dónde y cómo abordar las emociones de los párvulos. Las estrategias metodológicas utilizadas para trabajar la autorregulación emocional dependerán de las necesidades de los niños y niñas, pero todas las Educadoras entrevistadas mencionaron que las estrategias metodológicas deben ser lúdicas. Además, como menciona una de las educadoras, el utilizar técnicas de relajación y respiración también son fundamentales, ya que así, los niños y niñas podrán concentrarse y centrarse en sí mismo. Si bien algunas educadoras indican la forma de organización de estas técnicas, otras no responden sobre esta acción, sino que dan a conocer algunas estrategias. Cabe destacar que las educadoras hablan sobre las formas de organización y, pero como se puede evidenciar dos de ellas, dan a conocer la estrategia que utilizan en el aula para el desarrollo de la autorregulación emocional con los niños y niñas del nivel transición II, en cambio las demás mencionan otros aspectos de las estrategias metodológicas, pero no responden a lo que se les pregunta.

6. Implementación de Estrategias metodológicas en A.E.

Los docentes utilizan estrategias para planificar actividades, generar aprendizajes en los estudiantes, explorar conocimientos previos, cumplir con los objetivos de competencia, evaluar los aprendizajes, además le permiten la evaluación, heteroevaluación, a éstas se les pueden llamar estrategias de enseñanza, en cambio, las estrategias de aprendizaje son procedimientos , conjunto de pasos que el estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente (Torres & Girón, 2009).

¿Podría describir la forma de implementación de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: “Es importante siempre respetar el tiempo de cada niño y niña, nosotros nos acercamos al rincón mencionado y si ellos no desean hablar y quieren estar solo el resto sigue con la rutina, esperando que el otro se incorpore y si veo que cómo adulto responsable qué pasa mucho tiempo en aquel lugar me acerco y trato de conversar con él o ella, pero siempre respetando si interés.”

E2: “Organizar y planificar el trabajo pedagógico para un trabajo colaborativo con el equipo, reconocer sus logros, con un ambiente activo, lúdico para adquirir aprendizajes significativos.”

E3: “Para poder llevarlas a cabo me preparo para parecer segura frente a los niños, intento no improvisar sobre el tema, y soy muy cuidadosa con los objetos y mi vocabulario intentando no evidenciar que algo está malo o peor, sino más bien las posibilidades que se pueden presentar frente alguna complicación.”

E4: “Hacer un resumen diario de las emociones que existen, luego mostrar caritas tristes y felices, poner a disposición de los niños/as distintas emociones gráficas para que logren expresarse o comunicar lo que sienten en todo momento.”

Todas las Educadoras de Párvulos concordaron con que lo fundamental es el estar preparadas, el sentirse tranquila y segura de uno, de manera que los niños y niñas también se sientan cómodos. Además, las Educadoras de Párvulos entrevistadas concuerdan con que el respetar los tiempos y espacios de los niños y niñas para conversar lo que sucede y el atenderlo es fundamental, de manera que los niños y niñas se sientan escuchados y acogidos por la Educadora en los momentos en los que no se sienten bien emocionalmente y en todo momento.

4.3 Análisis e interpretación del conjunto de categorías

A partir del análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados se pudo interpretar que las Educadoras de Párvulos no manejan adecuadamente en profundidad los conceptos relacionados a la autorregulación emocional, si bien, identifican y manejan el rol profesional y cómo se desenvuelve éste en el desarrollo de la autorregulación emocional, no logran llevar a cabo las acciones necesarias para favorecer o potenciar el desarrollo de las distintas competencias emocionales

vinculadas con la autorregulación emocional en sí. Sin embargo, de una u otra manera desean atender las emociones que surgen, con la dificultad de no lograr responder a todas las necesidades de manera individual debido al gran número de párvulos que hay en los distintos niveles de preescolar, visualizando un grado de complejidad en su rol pedagógico al momento de desarrollar la autorregulación emocional en los niños y niñas.

Gracias a las educadoras, la autorregulación emocional, indica que utilizar estrategias, tales como conversación, escucha activa, acuerdos consensuados, diálogos, etc.; permite disminuir los niveles de frustración y por medio del rol del adulto, es quien ayuda, guía y media los conflictos de la manera más conveniente y óptima dependiendo del contexto, favoreciendo y brindando la contención necesaria, y tomando en cuenta la diversidad de los párvulos y potenciando la autorregulación emocional en los niños y niñas, verbalizando este proceso para interiorizarlo en ellos y logren darse cuenta de lo que está pasando.

Las Educadoras de Párvulo establecen que la autonomía emocional, se debe desarrollar en un espacio de respeto, en el cual, se considera los distintos ritmos y tiempos pertinentes para realiza un trabajo individual; el adulto por medio de la verbalización de las acciones y de la emoción, permite que el párvulo interiorice poco a poco hacerse cargo de sus propias emociones.

Considerando lo dicho anteriormente, las Educadoras de Párvulos concuerdan, y también hay que mencionar que el ambiente es un aspecto importante para desarrollar las interacciones entre los niños y niñas, debido a que, esto proporciona un clima grato, acogedor y cálido, y así dar la posibilidad a los párvulos a que se sientan seguros y puedan compartir mejor con sus pares y adultos.

Se interpreta que una de las principales dificultades son los contextos familiares en el cual se desenvuelve el párvulo y que debe ser una tarea constante de la Educadora el cómo trabajar de manera paralela y colaborativa con las familias de los niños y niñas del nivel, así también con la comunidad educativa, para abordar diferentes estrategias que permitan reconocer y entender las conductas y emociones que los párvulos sienten y representan, y así profundizar desde las vivencias de cada uno e indagar sobre qué puede estar pasando y compartirlo con las familias para trabajarlo junto con ellas y mejorar el proceso educativo.

Por lo tanto, esto no podría ser llevado a cabo sin la autorregulación emocional, lo que nos permite establecer capacidades como la autosuficiencia y autocuidado ante situaciones que nos inestabilizan, por lo cual, posibilita tener la capacidad de reflexionar y comprender, tomando conciencia de sí mismo y de otro respecto a las distintas emociones que están vivenciando, beneficiando al autoconcepto y toma de decisiones, y así lograr de esta manera obtener una actitud positiva de resiliencia frente a las diferentes situaciones que pueden enfrentar en la vida diaria o a un futuro.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

La investigación accedió a conocer y comprender la importancia de incluir la autorregulación emocional en el aula educativo, labor que concierne esencialmente en el rol que ejerce la Educadora de Párvulos. A lo largo de la investigación, evidencia que se desarrollaron diversos conceptos claves en torno a la temática abordada, construyendo a través del cumplimiento del objetivo general y los específicos distinguidos en el capítulo I, los cuales se centraron en el rol de la Educadora de Párvulos para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas.

El objetivo general de esta investigación fue analizar el rol de la educadora de párvulos en el desarrollo de la autorregulación de niños y niñas de nivel transición II. Para el cumplimiento de este objetivo se desprenden dos objetivos específicos.

Específico I: Conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional de los niños y niñas en nivel transición II.

Como primer lugar, se debió indagar respecto cual es el rol de una Educadora de Párvulos para luego ir al siguiente concepto que es la autorregulación emocional, para lograr tener sustentos teóricos, y así tener conocimientos respecto a estos dos conceptos que se trabajaron.

La educadora de párvulos es considerada una actriz clave en el proceso educativo que se lleva a cabo en las salas cuna, jardines infantiles, escuelas y otros tipos de programas de Educación Parvularia, guiando y coordinando las experiencias con los niños y niñas, sus familias, el equipo pedagógico y la comunidad educativa en general, mediando pedagógicamente a todos quienes son parte del proceso

enseñanza/aprendizaje. Esto implica desplegar habilidades, disposiciones y conocimientos que favorecen la interacción con otros, tales como la empatía, la comunicación, la asertividad, la creatividad, la resolución de conflictos, la flexibilidad (BCEP,2018). Junto con ello, la educadora debe concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional (MINEDUC, 2005).

Por otro lado, la autorregulación emocional es entendida como una propiedad de la personalidad y de la conducta relacionada con prácticamente todos los procesos que intervienen en el funcionamiento de la personalidad, que se define como toda la actividad que un sujeto realiza a fin de generar, mantener y modificar su comportamiento en correspondencia con fines u objetivos que han sido trazados por uno mismo o aceptados como personalmente válidos, aunque originalmente hayan sido formulados por otra persona (Labarrere, 1995).

Considerando ambos conceptos con distintos autores, se puede inferir que el rol de una Educadora de Párvulos es fundamental en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, debido a que es la persona que guía y media los distintos procesos de enseñanza/aprendizaje. La autorregulación emocional es un proceso, que se adquiere de manera progresiva, y que se debe educar desde los primeros años de vida, siendo los adultos los principales responsables de este acompañamiento y educación de los niños y niñas, mediante el lenguaje, los párvulos van expresando como se sienten y son los adultos quienes deben guiar y promover el conocimiento de las diversas emociones.

La percepción que tienen las entrevistadas respecto a este tema en específico demuestra que, manejan e identifican información acerca de su rol profesional sin dificultad alguna pero poseen conocimientos limitados sobre la autorregulación emocional, pero de igual manera logran desarrollar la autorregulación emocional dentro del aula, gracias a las Bases Curriculares de Educación Parvularia, en el que orienta la creación de diversas oportunidades en donde los niños y niñas identifican sus emociones y las de los demás. Las entrevistadas reconocen que es importante desarrollar este concepto desde la educación inicial, debido a que contribuye en gran medida al desarrollo integral de los párvulos.

La calidad de los aprendizajes de los niños y niñas está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar, reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de los niños y niñas.

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) señala sobre el rol del adulto:

Resulta fundamental generar ambientes de aprendizaje en los cuales los adultos se relacionen con niños y niñas en forma estable, atenta y sensible, enfatizando la cercanía física y emocional, el resto, el afecto, el buen trato; validando claramente las potencialidades de los párvulos en su singularidad. Con este fin, es importante el reconocimiento y valoración respetuosa por parte del adulto de cada una de sus características, sus esfuerzos y logros, y de sus preferencias en situaciones cotidianas y de juego, ofreciendo al niño y niña las

decisiones que le competen, por ejemplo, con quien compartir sus juegos, cómo y con qué recursos desarrollarlo. (Pág. 47).

Martínez, M. (1996) concluye que los resultados educativos son influenciados por el clima del aula por lo que es importante conocerlo, para conseguir mejorarlo. Es por esto por lo que el generar un ambiente para el aprendizaje es importante y forma parte del rol de la educadora de párvulos, el proporcionar un ambiente óptimo para el proceso de enseñanza y aprendizaje (MBEEP, 2019)

Para lograr que los ambientes de aprendizaje sean significativos, es importante velar por la consistencia y congruencia entre estos componentes, en relación con las características, necesidades e intereses de los niños y las niñas, las experiencias previas que poseen, las fortalezas que los potencian y el contexto sociocultural, intercultural y lingüístico al que pertenecen.

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) mencionan en el principio de actividad que la niña y el niño deben ser protagonistas de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación. Por tanto, resulta fundamental que el equipo pedagógico potencie este rol en las interacciones y experiencias de las que participa. Es importante que los niños logren comunicar a los demás, emociones y sentimientos tales como: amor, miedo, alegría, ira, que le provocan diversas situaciones y experiencias de su día a día.

En esta misma línea, la autorregulación emocional se debiese percibir como una concepción muy importante y se debiese trabajar a partir desde la autonomía de los párvulos, permitiendo generar el bienestar de manera integral, donde el rol de la educadora de párvulos es fundamental, para que logren manifestar de manera

verbal o no verbal sus emociones, lo que facilita que los niños y niñas logren de manera paulatina e independiente reconocer y manejar sus emociones, distinguiéndolas y comprendiéndolas para comenzar a responsabilizarse de estas en su diversidad, y que constantemente van sintiendo a lo largo del día y en las distintas experiencias de sus vidas.

Específico II: Describir el rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.

El desarrollo de la educación está íntimamente relacionado con los acontecimientos históricos de la humanidad, es más, se nutre de ellos y al mismo tiempo influye en ellos. En el marco de un enfoque sistémico y de una visión del pensamiento complejo, donde se presentan constantes cambios que permiten visualizar cómo se desarrolla la educación inicial dentro de este escenario (Valdiviezo, 2011).

Para este proceso la educadora de párvulo es una actriz clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que guían el proceso educativo y generan ambientes de aprendizaje para llevar este proceso de manera óptima. Por lo anterior, la calidad de los ambientes es fundamental para el desarrollo de las capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje de los párvulos.

Los docentes tienen un rol significativo al educar las emociones de los niños, en el que se trabaja para desarrollar una temprana autorregulación emocional que repercute en el comportamiento donde se hacen responsables de las consecuencias de sus acciones (Pávez y Zavala, 2018).

El filósofo y pedagogo Paulo Freire, en su libro "Cartas a quien pretende enseñar" (1994), plantea que la educadora debe ser humilde, tolerante, valiente, amorosa con los alumnos y también con el proceso de enseñanza, por otro lado, señala que:

Es preciso que ese amor sea en realidad un "amor armado", un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. (p.77)

Las Educadoras de Párvulos deben incentivar la adquisición y dominio de las competencias emocionales en los niños y niñas, debido a que, beneficia en la adaptación al contexto social y adquieren un mejor afrontamiento a los distintos problemas que plantea la vida. Además, es importante considerar que estas competencias favorecen distintos aspectos cognitivos, sociales y personales.

Hamre y Pianta (2007) manifiestan que las interacciones que la educadora genera con cada niño y niña son determinantes para el proceso de aprendizaje, relevando los climas relacionales positivos, de respeto y buen trato, donde las educadoras responden a las necesidades de todos los niños y las niñas y manifiestan altas expectativas respecto a sus capacidades y aprendizajes, favoreciendo así su desarrollo socioemocional y cognitivo (MBEEP, 2019).

Los docentes utilizan estrategias para planificar actividades, generar aprendizajes en los estudiantes, explorar conocimientos previos, cumplir con los objetivos de competencia, evaluar los aprendizajes, además le permiten la evaluación, heteroevaluación, a estas se les pueden llamar estrategias de enseñanza, en cambio, las estrategias de aprendizaje son procedimientos, conjunto de pasos que

el estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente (Torres & Girón, 2009).

De Vries, R. y Zan, B. (1995) precisan la necesidad de crear una sala constructiva, en la cual el educador invitase a los niños y niñas a formar parte activa de la clase promoviendo la autorregulación de por medio. La regulación emocional está enfocada en tomar conciencia de la emoción que se está sintiendo y como debo enfrentarla, es decir, es la capacidad de controlar las emociones, donde la Educadora cumple un rol fundamental como mediadora y guía para orientar a los niños y niñas hacia como actuar frente a sus distintas emociones, esto es más necesario en el caso de las emociones negativas, donde la Educadora debe ser un modelo en el modo de actuar, para que los párvulos logren entender cómo se debe actuar en los momentos de ira, miedo, tristeza, etc. para que estas emociones no los desborden y no sepan cómo controlarse.

Así mismo, y no menos importante, hay que considerar y saber qué es lo que comprenden las Educadoras de Párvulos en la actualidad, respecto a cómo ejercen su rol profesional en los distintos centros educativos, de acuerdo con lo que conocen y comprenden sobre esta concepción y de qué manera se puede desarrollar y potenciar dentro y fuera del aula escolar, ya sea desde las orientaciones del MINEDUC o desde su propia experiencia profesional.

Para favorecer la autorregulación emocional dentro y fuera de aula escolar, el principal objetivo de las educadoras de párvulos es lograr que el párvulo logre desarrollar la autorregulación emocional, la cual nos permite identificar que está es a partir de la autonomía de cada individuo, en la cual, posee la capacidad de

controlar las emociones de manera adecuada, utilizando diversas herramientas, habilidades y/o estrategias para lograr afrontar las dificultades de buena manera y no llegar al punto de la frustración o impulsividad negativa, sepa además cómo enfrentar los distintos tipos de emociones y que esto lo beneficiará tanto a él como a quienes lo rodean.

Referencias

Adlerstein, C., Manns, P. y González, A. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje* (MAFA). Santiago, Chile: Ediciones UC

Alzamora, S. Brante, N. Cisternas, F. Dumont, N y Robles, C. (2017). *Respuesta sensible del adulto para el desarrollo socioemocional del párvulo: Un estudio exploratorio*. Universidad Católica de Valparaíso.

Recuperado de: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9500/UCD9553_01.pdf

Arias, F. (2006). *Proyecto de investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (Quinta Edición). Caracas: Editorial Episteme, C.A.

Aresté, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar*. Universidad Internacional de la Rioja.

Recuperado

de:

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20JUDIT.pdf?sequence=1>

Arias, L. y Soto, M. (2012). *Diseño de un programa de autorregulación emocional (PAE) en niños, dirigido a padres*. Universidad Iberoamericana.

Recuperado

de:

<https://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/592/1/Dise%C3%B1o%20de%20un%20programa%20de%20autorregulaci%C3%B3n%20emocional%20%28PAE%29%20en%20ni%C3%B1os%2C%20dirigido%20a%20padres.pdf>

Ato, E. González, C y Carranza, J. (2014). *Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia*. Universidad de Murcia, España.

Recuperado de: https://www.um.es/analesps/v20/v20_1/07-20_1.pdf

Bach, E. & Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Bandura, A (1986), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid: Espasa Calpe (3ra edición)

Baptista, P; Fernández, C; Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición.

Recuperado de:

https://unab.blackboard.com/bbcswebdav/pid-1970932-dt-content-rid-17158265_1/courses/EDUC808.202010.5989.TR/Hernandez-s-2010-metodologia-de-la-inves.pdf

Bavaresco, Aura M. (2006). *Proceso Metodológico en la investigación: Cómo hacer un Diseño de Investigación*. Universidad del Zulla

Beltrán. J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F., y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema

Bericat, E. (2012). *Emociones*. Universidad de Sevilla, España.

Recuperado de: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Emociones.pdf>

Bienzobas, C; Barderas, A. (2010). *Competencias profesionales*. Facultad de Química, UNAM.

Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid, España. Síntesis, S.A

Bisquerra y Pérez (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>.

Bisquerra. R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial síntesis S.A. Madrid, España.

Bodrova, E., & Leong, D. (2003). *The importance of being playful. Educational Leadership*.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology*.

Bonano, G.A. (2001). *Emotion self-regulation*. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). Emotions. Current issues and future directions. New York: The Guilford Press.

Bridges, L.J., Grolnick, W.S. y Connell, J.P. (1997). *Infant Emotion Regulation with Mothers and Fathers*. *Infant Behavior and Development*.

Brody, L. R. (1999). *The socialization of gender differences in emotional expression*. En Fisher (Eds.), *Gender and Emotion*. Cambridge University Press.

Bronson, W. 2000 *Toddlers behavior with agremates: Issues of interaction, cognition, and effect*, Ablex, Norwood, NJ.

Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). *The bennefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Brown, K.W., Ryan, R. M., y Creswell, J, D. (2007). *Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects*. *Psychological Inquiry*.

Campos, A. (2010). *Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano*. La Educación. Revista Digital, 143. Recuperado de: www.educoea.org/...Educacion.../laeducacion.../neuroeducacion.pdf

Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). *Human capital policy*. In J. Heckman, A. Krueger & A. Friedman (Eds.), *Inequality in America: What role for human capital policies*. Cambridge: MIT Press.

Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones, educar para la vida*. Editorial Grupo Z. Santiago, Chile.

Céspedes A y Silva G. (2015). *Funciones ejecutivas en el aula. El gerente de la inteligencia al servicio del aprender y relacionarse*. Manuscrito no publicado. Instituto de capacitación AGL.

Charland, L. C. (2011). *Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation*. *Emotion Review*,

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia.

Cobo, V. (2018). *Influencia de la arteterapia en el autoconcepto de niños de 6-12 años*. Universidad San Francisco de Quito (USFQ).

Recuperado de:

<http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/7365/1/137555.pdf>

Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). *Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research*. Child Development.

Cuesta, M. (2009). *Introducción al muestreo*. Universidad de Ovideo.

DeVries, R. & Zan, B. (1995). *When children make rules. Educational Leadership: Building Classroom Relationship*.

Denzin NK (2009 [1984]) *On Understanding Emotion*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Diamond, A. (2013). *Executive Functions*. *Annual Review of Psychology*.

Diener, E., Larsen, J. y Lucas, R. (2003). *Measuring positive emotions*. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.): *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Efklides, A. (2011). *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model*. *Educational Psychologist*,

Egido, I. (2000). *La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). *Emotion related regulation: Sharpening the definition*. *Child Development*

Fernández, A. (2004). *Investigación y técnicas de mercado*. 2° Edición. Madrid

Fernández-Abascal E.G. y Palmero F. (1997). *Emociones y salud*. En F. Palmero y E. G. Fernández Abascal. (Coord.), *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel.

Figuroa, I. (2016). *Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado*. Universidad Diego Portales, Chile.

Fox, L y R. Lentini (2006) *You got it! Teaching social and emotional skills*. En: *Young Children*. Vol.61. N°6. November 2006. Washington DC: NAEYC

Fuentes, S. y Rosario, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Santiago, Chile.

Recuperado de: <file:///C:/Users/camig/Downloads/autorregulaci%C3%B3n%20-%20mediaci%C3%B3n.pdf>

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Fredrickson, B.L. (1998). *What good are positive emotions?* Review of General Psychology.

García-Molina, A, Tirapu-Ustárrroz, J, Luna-Lario, P, Ibáñez, J y Duque, P. (2010). *¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas?*.

Galán, M. (2009). *Metodología de la Investigación*.

García, I. (2003). *La autorregulación del aprendizaje escolar*.

Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0507G095.pdf>

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional*.

Recuperado de:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>

Gómez, O. y Calleja, N. (2007). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Grabivker, M. y otros. 2009. *Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural*. CEIP Ediciones, Primera Edición, Viña del mar, Chile.

Gross, James y Thompson, Ross (2007) *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.

Gutiérrez, J. Gutiérrez, C. y Gutiérrez R, J. (2018). *Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico*.

Recuperado

de:

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf

Hamre, B., & Pianta, R. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. En R. Pianta, M. Cox, & K. (. Snow, School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability. Baltimore: Brookes.

Hernández, F. (2002). *Fundamentos de Epidemiología. El arte detectivesco de la investigación epidemiológica*. Primera Edición. Editorial Universidad Estatal a distancia. San José, Costa Rica

Hofmann, W., Schmeichel, B., & Baddeley, A. (2012). *Executive functions and self regulation. Trends in Cognitive Sciences*.

Hunsen, T. y Postlethwaite, N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. 3a. ed.

Caracas

Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*.

Hurtado, S. (2007). *Yoga, la búsqueda del equilibrio*. Madrid: Libsa.

Kojakovic, M. (2005). *Yoga para niños*. Santiago: Grijalbo.

Labarrere, S. A. (1994), *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Angeles Editores. (1995), "*Autorregulación de la conducta y la personalidad*", En *Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad*. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación.

Laguía, M.J. & Vidal, C. (2008) Parte I: *Los rincones como estrategia metodológica*.

En M.J. Laguía, C, Vidal. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona, España: Grao.

Levin, R. (1998). *Estadística para Administradores*. (Segunda Edición). México: Prentice – Hall – Hispanoamérica, S.A.

Lawler EJ (1999) *Bringing emotions into social Exchange theory. Annual Review of Sociology*

Lira, M. I. y Contreras, Z. (1999). *Desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores. Boletín de Investigación Educativa*

Little, L., Kluemper, D., Nelson, D. L., & Gooty, J. (2011). *Development and validation of the Interpersonal Emotion Management Scale. Journal of Occupational and Organizational Psychology,*

López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*

Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf.

López, N. (2018). *Autorregulación emocional y la inteligencia emocional.*

Recuperado de:

<https://www.psicologia-online.com/la-autorregulacion-emocional-y-la-inteligencia-emocional-825.html>

López, C. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Universidad de Zaragoza, España.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

Loughlin, C. y Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata

Martínez, D. (2015). *Estrategias para la autorregulación de emociones de niños de 4 a 5 años*. México.

Recuperado de:

<http://200.23.113.51/pdf/31129.pdf>

Martínez M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1998.

Martínez (1996); *La autorregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula: El rol del docente*. Revista digital de investigación de Docencia Universitaria

Maturana H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: comunicaciones sudestes.

Millake et al (2000), *Función Ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar*.

MINEDUC (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Santiago, Chile.

Recuperado de:

https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

MINEDUC (2019). *Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

Recuperado de:

https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf

Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile.

Moll, S. (2015). *Mindfulness. Guía básica para alcanzar la conciencia plena.*

Morice, E. (1974). *Diccionario de Estadística.* (Primera Edición). México: Compañía Editorial Continental, S.A.

Muñoz, L. (2017). *La autorregulación y su relación con el apego en la niñez.* Universidad de Chile.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v15n2/v15n2a03.pdf>

Neter, J. (1970). *Fundamentos de Estadística Aplicada a los Negocios.* México. Compañía Continental.

Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2012). *How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?* *Journal of Experimental Child Psychology,*

<http://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07>

Nhat, T. (2015). *Plantando semillas: la práctica del Mindfulness con niños*. Barcelona: Kairós.

Pablo, P. y Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española

Pávez, V. y Zabala, C. (2018). *Estrategias pedagógicas dirigidas a educadoras para el segundo ciclo de la educación parvularia que permitan favorecer la autorregulación del comportamiento*.

Parella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDUPEL. Caracas, Venezuela.

Pérez Juste, R. (1991): *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Curso de Adaptación. Uned.

Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2007). *Variation in teachers descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in Higher education. Learning and Instruction,*

Quintero, Y. (2011). *Estrategias Metodológicas.* Extraído en Septiembre 20,2015.

Recuperado de: <http://goo.gl/2JOXbe>

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación.* Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.

Sáiz, M., Carbonero, M. y Román, J. (2014). *Aprendizajes de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años.* Universidad Psychol, Colombia.

Recuperado de:

<file:///C:/Users/camig/Downloads/2012-Texto%20del%20art%C3%ADculo-32322-1-10-20140515.pdf>

Sastre-Riba, S. (2008). *Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial* (Síntesis)

Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea

Serrano, E. (2013). *Estrategias para la autorregulación de las emociones clave para una buena disciplina en etapa preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.

Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30109.pdf>

Shao, S. (1971). *Estadística para Economistas y Administradores de Empresas*. (Primera Edición). México: Herrero Hermanos, SUCS, S.A.

Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. & Knoche, L. (2009). *Professional development in early childhood programs: process issues and research needs*. *Early education and development*

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*.

Simón, V. M. (2006). *Mindfulness y Neurobiología*. Revista de Psicoterapia, XVII

Steiner, V. y Perry, R. (1997). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tirapu, J., Muñoz, J. M., & Pelegrín, C. (2002). *Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual*. Revista de Neurología

Tobar, C. Wasiliew, N. y Soto, F. (2015). *La educación parvularia y el silencio frente al desarrollo*. Universidad Academia, Chile.

Recuperado

de:

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3449/TPARV%2042.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Torrez, M; & Giron, D. (2009). *Didáctica General: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centro americanos de Educación Básica*. (vol.9.). San Jose, Costa Rica: Editoram,S.A.

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Valle, A; Antonio, B; Alfonso, G; Ramón, N. J. (1999). *Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual*. Universidad Konrad Lorenz, Colombia.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Valle, A; González, C; Ramón, C.G; Lino, M; Fernández, S; Ana, P. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. Universidad del País Vasco, España.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *La autorregulación para el afrontamiento emocional*.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*.
Valencia: Promolibro

Vecina J., M.L. (2006). *Emociones positivas. Papeles del Psicólogo*.

Villouta, M. (2007). *Autorregulación emocional: Un descubrimiento a través de la arteterapia*. Universidad del Desarrollo.

Recuperado

de:

<https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/1709/Autorregulaci%C3%B3n%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Von Salisch, M. (2001). *Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. International Journal of Behavioral Development*

Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños Volumen 7 de Serie Prácticas educativas*

Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Universidad de Granada, España.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377002.pdf>

Zimmerman, B. (2000). *Attaining self regulation: A social cognitive perspective*. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press

ANEXOS

Anexo: N° I Entrevistas a Educadora de Párvulos

Dimensión I: Conocer la percepción de las educadoras de párvulos respecto al rol que le compete en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.

¿Cuál es la percepción que tiene usted con relación al rol que debe desempeñar la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Nuestro rol como educadora nuestra principal habilidad que debemos tener para nuestros alumnos de transición II es contener, de estas características se pueden derivar varias, como escuchar sus emociones, sentimientos sean buenos o malos, darles la facilidad de expresión y así poder llevar a cabo una solución del problema o mediar el conflicto

E2: En lo personal, considero que es fundamental pero siempre con el apoyo de la familia, ya que, si bien nosotros enseñamos técnicas para lograr su autorregulación, es importante que la familia se involucre, ya que muchas veces lo que uno avanza en los jardines con los padres se retrocede y no logramos el objetivo final con los niños y niñas que es que ellos logren su autorregulación emocional ante diversas situaciones.

E3: La educadora debe ser un guía y un apoyo para abordar estos temas

E4: La percepción que se debe tener primero es dar a conocer a el niño/a todas las emociones que existen con ejemplos, textos educativos, cuentacuentos o mediante diversos recursos pedagógicos, para que los vaya asociando y familiarizando con

la realidad, para que en un futuro sepa manejar estas habilidades y sea consciente de sus propias emociones personales.

¿Qué opina respecto a las orientaciones procedentes de las Bases Curriculares para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Yo considero que falta énfasis en las bases curriculares, con respecto, al desarrollo de la autorregulación de los niños y niñas, ya que no hay nada en específico solo en general, en convivencia.

E2: Creo que debería ser más amplia, específica y darnos mayor orientación ya que podríamos tener mejor apoyo en este tema que es fundamental en el desarrollo de los párvulos

E3: las nuevas bases dan más herramientas y sirven mucho más para poder guiarnos a la hora de generar contenidos y planificaciones sobre estos temas

E4: Que tienen relación debido a que mencionan la importancia de las emociones en infancia, ya que, mencionan la búsqueda permanente de uno mismo y los valores y capacidades de valorar y actuar de forma responsable, lo que quiere decir que los niños/as deben aprender estas autorregulaciones y llevarlas a cabo en la vida de manera responsable con su comportamiento permanente.

¿Cuál es la importancia que usted le otorga a las competencias profesionales de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Considero que este nivel es muy importante ya que como educadora tenemos un rol fundamental en el desarrollo día a día de la autorregulación, sobre todo en este nivel de transición que la palabra lo dice estamos preparando al niño/a para la educación básica un proceso de articulación en todos los aspectos, especialmente en lo emocional, ya que, requieren más normas y responsabilidades

E2: Creo que es de suma importancia, pero siempre es importante, buscar, leer y aprender más sobre este tema ya que considero que los conocimientos que uno adquiere al momento de estudiar son vagos, pero es importante que nosotras busquemos más información y estrategias para ayudar a nuestros niños y niñas

E3: lo importante de las competencias en este ámbito es poder lograr los objetivos con una buena planificación, adecuando el lenguaje verbal y corporal, y enfatizar en la importancia de estos temas, pero sin exagerarlos, no caer en lo antiguo y darles un giro entretenido a estos temas con los niños

E4: Son muy importantes debido a que van de la mano con lo que queremos que los niños/as aprendan de nosotras, somos como una neurona espejo, los niños/as aprenden constantemente a través de nosotras, la importancia es primero que tengamos un sello valórico, actitud de responsabilidad y por sobre todo un compromiso con los niños/as.

¿Cuál es la importancia que usted le asigna a las competencias pedagógicas de la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: La principal importancia de nuestro rol es generar la confianza afectiva en la relación educadora y alumnos/as es la base, si un niño se siente contento, aceptado, feliz emocional, se le facilita el aprendizaje en todas las áreas del desarrollo

E2: En lo personal, me preocupo mucho de este tema ya que en este nivel me encuentro preparando niños y niñas que irán a otra realidad la del colegio, donde ellos deben saber resolver sus propios problemas de manera adecuada

E3: actividades que logran abarcar a todo el grupo de niños, porque hay niños que no logran controlar o hablar bien sobre sus emociones, hay que lograr que a través de lo pedagógicos ellos se sientan seguros y en confianza

E4: Son muy importantes debido a que van de la mano con lo que queremos que los niños/as aprendan de nosotras, somos como una neurona espejo, los niños/as aprenden constantemente a través de nosotras, la importancia es primero que tengamos un sello valórico, actitud de responsabilidad y por sobre todo un compromiso con los niños/as

¿De qué manera vincula los dominios emanados del Marco de la Buena Enseñanza de la Ed. Parvularia en el desempeño de su rol profesional para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Nuestra profesión tiene que ser proactiva generar ambientes de aprendizajes lúdicos, emocionalmente estables, porque en este nivel tienen cierta autonomía e independencia por eso nosotros tenemos que mediar los conflictos, facilitar su expresión de sentimientos, emociones, y pensamientos

E2: por su puesto que es importante tomar en cuenta los cuatro dominios, para lograr la autorregulación emocional en los niños y niñas, porque si tomamos en cuenta, el ambiente, su enseñanza y la importancia que nosotros como educadoras le colocamos a enseñar, ellos verán nuestra responsabilidad y compromiso así su desarrollo personal ante este tema específico es importante para su futuro y convivencia.

E3: En poder ser un apoyo emocional para ellos, que ellos vean en su educadora un ejemplo y un guía para poder expresarse y comprender que sucede con sus decisiones y emociones

E4: Primero los dominios nos ayudan a darnos cuenta de que todo es un proceso y que hay que seguir los pasos como lo es la preparación de la enseñanza, debemos analizar diagnosticar lo que saben nuestros niños/as como están emocionalmente, que emociones están experimentando, preguntándoles cada día que emoción sienten. Luego crear un ambiente propicio que le permita al niño/a relajarse, sentirse en confianza nos permitirá ayudar al niño/a guiarlo en su aprendizaje significativo. También la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes nos habla de preparar una enseñanza pensada en cada una de las necesidades de mi niño/a, según el recurso necesario que se requiera, tomando en consideración el estado de ánimo que se encuentra y por último la responsabilidad profesional de tener los conocimientos, capacidades y herramientas necesarias para preparar la enseñanza tanto emocional como académica de los niños/as.

Dimensión II: Describir el rol que cumple la Educadora de Párvulos en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II.

¿Podría describir el objetivo pedagógico que le compete a la Educación Emocional en el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: como lo dije no hay muchas en específico, pero creo que la que más se acerca es, 2 comprender que algunas acciones y decisiones respecto al desarrollo de juegos y proyectos colectivos, influyen en s de sus pares

E2: Creo que un objetivo pedagógico clave para este tema es; lograr que los párvulos puedan auto regular sus emociones, ante diversas situaciones, con variedad de estrategias educativas.

E3: La educación emocional es el rasgo de mayor importancia en estos niveles, siento que es la clave para que estos niños en el futuro no crezcan con la frustración o la ira de no saben que sienten o como expresarlo, el objetivo principal es que el niño logre conocer y expresar lo que sienta sin necesidad de explotar o encontrarse confundido

E4: Tiene que ver con la resiliencia ayudar a los niños/as a enfrentar problemas que se les presentarán a lo largo de su vida e ir compartiendo las emociones verbalizarlas para fomentar el desarrollo social.

¿Podría describir las estrategias pedagógicas que utiliza para desarrollar la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Primero contener, ¿abrazar preguntar qué pasa? que paso? por qué?, si quiere expresarse escuchar y después entre los dos llegar a un acuerdo con ejemplos concretos

E2: Bueno con ellos yo utilizo, mucho el pensar y discutir situaciones entre todo el grupo, ya queda un grupo reducido y entre todos llegan a la solución de lo ocurrido.

E3: Utilizo un lenguaje verbal y corporal calmado y suave para tocar esos temas, por lo general las actividades las comienzo con una explicación lúdica y entretenida sobre ese tipo de actividades y luego de realizarlas realizar una pequeña síntesis

E4: La autorregulación, tolerancia a la frustración, respirar hondo, recordar cosas positivas que hemos logrado, trabajos realizados con éxito anteriormente para que nos haga darnos cuenta de que si podemos lograr cosas.

¿Podría describir la manera de organizar las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: conocer las características propias de cada niño/a y facilitar los ambientes de aprendizaje tanto físicos como psicológicos

E2: Bueno, nosotros tenemos en nuestra aula un rincón donde los niños y niñas pueden usar de manera libre cuando tienen alguna emoción y necesitan pensar ellos van y se toman el tiempo que estimen, entonces cuando ocurren situaciones todos nos acercamos y conversamos, damos opiniones y buscamos la solución adecuada que haga feliz al o los involucrados.

E3: primero siempre pensando en una manera lúdica de abordar la actividad, la manera en que voy a preparar el ambiente, más bien organizar los momentos en los cuales abordare el tema

E4: Antes de comenzar las actividades, respirar, técnicas de relajación, mencionar el estado de ánimo uno a uno.

¿Podría describir la forma de implementación de las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: Organizar y planificar el trabajo pedagógico para un trabajo colaborativo con el equipo, reconocer sus logros, con un ambiente activo, lúdico para adquirir aprendizajes significativos

E2: Es importante siempre respetar el tiempo de cada niño y niña, nosotros nos acercamos al rincón mencionado y si ellos no desean hablar y quieren estar solo el resto sigue con la rutina, esperando que el otro se incorpore y si veo cómo adulto responsable qué pasa mucho tiempo en aquel lugar me acerco y trato de conversar con él o ella, pero siempre respetando si interés.

E3: para poder llevarlas a cabo me preparo para parecer segura frente a los niños, intento no improvisar sobre el tema, y soy muy cuidadosa con los objetos y mi vocabulario intentando no evidenciar que algo está malo o peor, sino más bien las posibilidades que se pueden presentar frente alguna complicación

E4: Hacer un resumen diario de las emociones que existen, luego mostrar caritas tristes y felices, poner a disposición de los niños/as distintas emociones gráficas para que logren expresarse o comunicar lo que sienten en todo momento.

¿Qué tipos de emociones considera usted que influyen directamente en la autorregulación emocional en los niños y niñas de nivel transición II?

E1: la frustración, la autoestima bajo

E2: Una de las emociones que más se reflejan en el auto entre los niños y niñas, son: tristeza, rabia, frustración, entre otras, pero dentro de la mayor parte de la jornada se reflejan mucho estas 3.

E3: frustración, la ira, la euforia, confusión

E4: Alegría, tristeza, miedo, temor, frustración, nervios, inseguridad y culpabilidad.

¿Cuáles son a su parecer las principales dificultades que enfrenta al trabajar la autorregulación emocional en niños y niñas del nivel de transición II?

E1: un ambiente que genere inestabilidad emocional

E2: Yo creo que la mayor dificultad para enfrentar esto es la familia, ya que muchas veces los queremos incorporar para ayudar a sus hijos e hijas, pero ellos, crían a su manera y nos ven como una guardería entonces lo que nosotros queremos que los niños aprendan y utilicen en su día a día con ellos no resulta y se hace mucho más complejo remar en contra de algo que es su base de vida.

E3: la atención y el no parecer confundida al momento de explicarles, no caer en redundancias y ser clara y divertida

E4: Las principales dificultades serían el contexto familiar de los niños/as o alguna depresión infantil.