



La Magia de las Emociones: Un camino de aprendizaje y crecimiento

Autor
Sharon Nayibe Barrios León

Director
David Roberto González Rodríguez

Magister en Inteligencia Emocional y Bienestar

**Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud
Decanatura del Medio Universitario
Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar
Universidad del Rosario**

Bogotá – Colombia

2025

Tabla de contenido

RESUMEN:	3
INTRODUCCIÓN	3
Aproximación al concepto	3
Detección de necesidades	7
Justificación	11
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
Fundamentación didáctica	17
<i>Aprendizaje experiencial</i>	17
<i>Aprendizaje significativo</i>	20
OBJETIVOS	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
MÉTODO	22
Población y muestra	22
Evaluación del programa	23
PLAN DE ACTUACIÓN	26
Descripción de las sesiones.....	29
RESULTADOS	32
Evaluación de los resultados	34
CONCLUSIONES	42
VALORACIÓN PERSONAL	45
Aprendizajes obtenidos	45
Retos enfrentados.....	47
REFERENCIAS	48
ANEXOS	54

La Magia de las Emociones: Un camino de aprendizaje y crecimiento

Resumen: En una institución del norte de la ciudad de Bogotá se realizó la implementación de un programa de educación emocional dirigido a un grupo de primera infancia entre los 5 y los 6 años de edad, a través del cual se buscó fortalecer el desarrollo de las competencias de conciencia y regulación emocional, basados en el modelo pentagonal de las competencias emocionales de Rafael Bisquerra. Como resultado de la implementación, se obtuvo un impacto significativo en tres de los cinco objetivos planteados, evidenciándose un incremento en la conciencia emocional, en el léxico emocional utilizado y en la capacidad para asociar emociones con situaciones cotidianas. Aunque se observaron avances en la apropiación de estrategias de regulación emocional, estas aún requieren del acompañamiento adulto para ser implementadas de forma autónoma. Los hallazgos sugieren la efectividad del programa como una estrategia pedagógica para el desarrollo emocional en la primera infancia, al tiempo que destacan la necesidad de ampliar su duración y alcance para consolidar los aprendizajes relacionados con la gestión emocional.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, conciencia emocional, regulación emocional, primera infancia, programa de educación emocional.

Introducción

Aproximación al concepto

La educación emocional en la primera infancia se ha consolidado como un componente esencial en el desarrollo integral de los niños ya que influye directamente en su bienestar emocional, social y académico. Según López (2011) y Olhaberry & Sieverson, (2022), La

educación emocional brinda herramientas a los niños para afrontar los desafíos del día a día, y puede ser fortalecida mediante las prácticas pedagógicas que implementan los educadores en la atención a la primera infancia, favoreciendo así el desarrollo de la inteligencia emocional y el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales.

En primera instancia, se hace necesario definir la emoción para luego comprender como la inteligencia emocional puede verse favorecida por la educación emocional entendiendo el papel fundamental que juega el desarrollo de las competencias socioemocionales durante la primera infancia.

Siguiendo a Bisquerra (2003), una emoción se puede entender como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada ... se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno ... y está compuesta por tres componentes” (p.12).

En primer lugar, el componente neurofisiológico se manifiesta en respuestas automáticas del organismo, como la sudoración, la vasoconstricción o la taquicardia, que se producen ante situaciones específicas. Aunque son reacciones involuntarias, el individuo puede aprender a gestionarlas mediante técnicas de relajación y autorregulación. En segundo lugar, se encuentra el componente conductual el cual hace referencia a las expresiones del rostro, la comunicación no verbal, así como las modulaciones de la voz - como tono, volumen y ritmo-, evidenciando el estado emocional de una persona frente una experiencia determinada. Por último, el componente cognitivo alude al significado, la denominación y la valoración que el individuo otorga a su estado emocional (Bisquerra, 2003). En otras palabras, implica la interpretación subjetiva de la emoción vivida, en función de sus creencias, conocimientos previos, contexto y experiencias

personales. Este componente es esencial para identificar, comprender y reflexionar sobre las emociones, lo cual facilita su regulación y permite una respuesta emocional más adecuada.

Ahora bien, la inteligencia emocional es un concepto que ha sido ampliamente estudiado desde diversos enfoques y por diferentes teóricos. Los antecedentes del estudio de esta se rastrean en las investigaciones realizadas sobre la inteligencia y emoción ya que estos dos elementos se constituyen como los componentes básicos de la inteligencia emocional. Fueron Mayer y Salovey (1990) quienes, por primera vez, presentaron un artículo haciendo referencia a este término. Sin embargo, fue por la obra de Daniel Goleman (1995) que permitió la difusión de este concepto. Por un lado, Mayer y Salovey (1990) presentan la inteligencia emocional como la capacidad para gestionar las propias emociones y sentimientos, diferenciarlos adecuadamente y emplear esa comprensión para orientar tanto el pensamiento como el comportamiento. Por otro lado, Goleman (1995) define la inteligencia emocional como "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones" (p. 43). Sin embargo, a lo largo de la historia, más teóricos se han sumado a la investigación de la inteligencia emocional y la han definido desde diversas perspectivas Bar-On (1997, 2000), Saarni (2000), Mayer, Salovey y Caruso (2000). Hoy en día, el debate en torno al concepto de inteligencia emocional continúa vigente. No obstante, más allá de los posibles avances teóricos, las aplicaciones prácticas apuntan a que existen competencias emocionales que pueden desarrollarse mediante el aprendizaje (Bisquerra, 2003).

En cuanto al concepto de competencia, Bisquerra (2003) señala que este corresponde al grupo de saberes, destrezas, aptitudes y disposiciones que permiten llevar a cabo distintas tareas con un grado determinado de eficiencia y calidad, por tanto, la competencia emocional correspondería al "conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias

para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.22).

Diversos autores han trabajado en el desarrollo de propuestas con el objetivo de definir y caracterizar las competencias emocionales (Graczyk et al. (2000), Payton et al., (2000), Saarni (1997, 2000) y CASEL, (2012)). No obstante, en el presente documento se describirán estas competencias más adelante bajo la luz del modelo pentagonal de competencias emocionales descritas por Bisquerra (2000).

Es importante tener presente que la formación en estas competencias constituye la base de la educación emocional. Esta se entiende como un proceso educativo constante y sostenido en el tiempo, orientado a fortalecer dichas competencias como un componente clave del desarrollo integral del individuo, con el propósito de prepararlo para afrontar la vida. De este modo, su objetivo principal es promover el bienestar tanto personal como social (Bisquerra, 2003). La educación emocional no solo mejora la capacidad para manejar adecuadamente las emociones, sino que también facilita el establecimiento de vínculos interpersonales positivos, el desarrollo de la empatía, la toma de decisiones conscientes y la independencia emocional, aspectos fundamentales desde las primeras etapas de desarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación emocional en la primera infancia se constituye como un elemento fundamental atendiendo a la necesidad de una formación integral ya que ahora se entiende que las emociones ocupan un lugar central en el proceso educativo. En la actualidad, se reconoce la importancia de integrar la dimensión emocional en la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que no basta con atender únicamente al aspecto cognitivo, sino que también es fundamental desarrollar la conciencia emocional y la habilidad para gestionar y regular las propias emociones (Dávila, et al., 2015).

En esta misma línea, Palacios y Castañeda (2019) afirman que la primera infancia representa un periodo crucial en el desarrollo integral de los niños, dado que en estos años iniciales se cimientan las bases de su desarrollo cognitivo, social y físico. En este lapso, los niños empiezan a construir sus habilidades de interacción, resolución de conflictos y gestión emocional; elementos esenciales que repercuten en su vida posterior. Entonces, un desarrollo integral en la primera infancia otorga a los niños una mejor habilidad para ajustarse a diferentes contextos y asimilar nuevos saberes, lo que a largo plazo favorece un rendimiento académico positivo y la consecución de una mayor satisfacción personal, profesional y financiera (Gabaldón, 2019). Por tanto, la educación emocional en los primeros años de vida se constituye como una herramienta clave que potencia el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños, favoreciendo su adaptación social, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y una adecuada gestión de sus emociones en diversos contextos.

Detección de necesidades

En 2021, la UNESCO presenta El Estado Mundial de la Infancia, reporte en el que da cuenta que, a nivel mundial, los trastornos mentales representan una fuente significativa de malestar que frecuentemente es ignorada y que afecta negativamente tanto la salud como el proceso educativo de niños y adolescentes, limitando su desarrollo integral y el logro de su máximo potencial. Allí, se señala que más del 13 % de los adolescentes entre los 10 y 19 años presentan algún trastorno mental que ha sido clínicamente diagnosticado, de los cuales aproximadamente el 40 % corresponden a casos de ansiedad y depresión.

En el caso de Colombia, la situación es igualmente preocupante. Las cifras muestran un incremento sostenido en el número de niños, niñas y adolescentes que presentan afectaciones en su salud mental. Según el Ministerio de Salud (2018), cerca del 45 % de los menores entre los 7

y 11 años presentan síntomas que podrían sugerir la presencia de algún problema o trastorno mental, lo que pone en evidencia una necesidad urgente de atención en esta área. Además, se ha observado un aumento constante en las consultas por trastornos mentales y del comportamiento en personas de 0 a 19 años. Ante este panorama, la misma institución sostiene que las escuelas tienen el potencial de convertirse en espacios seguros e inclusivos, donde los niños podrían desarrollar habilidades esenciales que promuevan su bienestar integral. Esta visión se alinea con los planteamientos del teórico Rafael Bisquerra, quien a lo largo de sus estudios ha enfatizado que la educación emocional constituye una respuesta preventiva clave frente a diversas problemáticas psicosociales. Según Bisquerra, el desarrollo de competencias emocionales desde la infancia no solo contribuye a la formación integral del individuo, sino que también actúa como un factor protector frente al estrés, la violencia, el acoso escolar y el fracaso académico, favoreciendo un entorno escolar más saludable y equitativo (Bisquerra, 2000).

En este mismo sentido, la educación emocional ha adquirido creciente relevancia en los últimos años como parte de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, el bienestar integral de los estudiantes y la convivencia escolar en Colombia. Dentro de los esfuerzos por fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y responder a las crecientes necesidades del contexto escolar, el Estado Colombiano ha avanzado en la incorporación de lineamientos que promueven el bienestar emocional desde la infancia. Desde el marco legal y normativo, se han implementado tres leyes que reconocen la importancia de una educación integral, la cual debe incluir una formación en habilidades socioemocionales que contribuya a la creación de espacios pacíficos y seguros. La Ley 1804 de 2016 (Ley de Cero a Siempre) establece la política pública para la atención integral a la primera infancia en Colombia, reconociendo la importancia del desarrollo emocional en esta etapa crucial (Congreso de la República, 2016). La Ley 1620 de

2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar) busca fomentar ambientes escolares pacíficos y seguros, promoviendo competencias ciudadanas y socioemocionales (Congreso de la República, 2013); y la Ley 2383 de 2024, recientemente sancionada, promueve la educación socioemocional desde preescolar hasta la educación media, integrándola transversalmente en el currículo escolar para fortalecer habilidades como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos (Congreso de la República, 2024).

Estas leyes dan cuenta de los esfuerzos que se han venido realizando en materia de promoción del desarrollo emocional en el ámbito educativo, reconociendo que la formación académica no puede desligarse del bienestar emocional de los estudiantes. A través de estos marcos normativos, el Estado Colombiano busca garantizar una educación más humana e inclusiva, que prepare a los niños, niñas y adolescentes no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para desenvolverse de manera saludable en lo social y emocional, contribuyendo a la construcción de una sociedad más empática, justa y en paz.

En este contexto, y reconociendo tanto la relevancia teórica como el respaldo normativo y social hacia la educación emocional, se hace necesario diseñar e implementar programas que fortalezcan las habilidades de conciencia y regulación emocional desde los primeros años de vida escolar en las instituciones educativas. En Bogotá, Colombia, hay una institución que se ha acogido a estas normativas y en sus lineamientos señala un fuerte compromiso con el bienestar y el cuidado de sus estudiantes a través de la promoción de ambientes emocionalmente seguros. En su oferta académica y dentro del currículo, hay una asignatura que se le brinda a los alumnos denominada SEL (Social and Emotional Learning) en la que se busca fomentar el desarrollo de diferentes habilidades socioemocionales desde temprana edad. Esta clase se da en todos los

cursos de años iniciales y primaria, una vez, cada 15 días aproximadamente y es impartida por una docente especializada que acompaña únicamente este espacio de clase.

En el análisis de necesidades a través de la observación in situ y partiendo del diálogo con expertos en la institución, el dedicar únicamente una hora cada 15 días a la clase de SEL no parece resultar suficiente para lograr un desarrollo significativo y sostenido de habilidades como la conciencia y la regulación emocional. Esta limitación en el tiempo dificulta el abordaje profundo y continuo de los procesos emocionales que atraviesan los estudiantes en su vida cotidiana. Por otro lado, es evidente que los niños aún no cuentan con herramientas suficientes que les permitan gestionar sus emociones por lo que las conductas agresivas continúan estando muy presentes en su cotidianidad en su relacionamiento con el otro y en situaciones que generan emociones dentro del aula como la frustración.

A partir de la entrevista realizada a la orientadora del nivel, se infiere que, aunque no se dispone aún de datos estadísticos que evidencien un aumento en las remisiones realizadas por los directores de curso del grado Jardín al área de orientación escolar —dado que es a partir del presente año que se ha iniciado el proceso formal de registro de casos—, la profesional señala haber percibido un mayor interés por parte del cuerpo docente en torno al abordaje de la gestión emocional en los estudiantes. Asimismo, destaca que, desde su rol de acompañamiento a las situaciones de convivencia, ha identificado que muchos de los conflictos que se presentan en el aula podrían prevenirse si los niños contaran con herramientas adecuadas para el reconocimiento, manejo y regulación de sus emociones e impulsos. En este sentido, la orientadora subraya la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales desde los primeros niveles escolares, como un componente fundamental para la construcción de entornos de convivencia armónicos y seguros. En este contexto, se hace cada

vez más urgente fortalecer los programas de intervención preventiva y de promoción del bienestar emocional dentro del entorno escolar, con el fin de brindar respuestas oportunas y eficaces que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad.

Desde las necesidades normativas como las leyes que están en actual vigencia y la teoría que da cuenta de la importancia de la educación emocional en primera infancia así como desde las necesidades percibidas fundamentadas en la observación y conversación con expertos, se hace necesario llevar a cabo la implementación de un programa de educación emocional que aborde principalmente las competencias de conciencia y regulación emocional para poder fortalecer el desarrollo integral de los niños y brindarles herramientas prácticas que les permitan identificar lo que sienten, expresarlo de manera adecuada y responder de forma asertiva ante diversas situaciones. Este programa busca complementar la asignatura de aprendizaje socioemocional (SEL), generando espacios más frecuentes, significativos y articulados con las experiencias diarias de los estudiantes.

Por tanto, la presente investigación se desarrolló al interior de esta institución, específicamente en su sección de años iniciales – grado jardín -, con el propósito de implementar un programa de educación emocional que responda a las características particulares de esta comunidad educativa. Este trabajo se fundamenta en la convicción de que la educación emocional no es solo una estrategia complementaria, sino un eje central en la formación de individuos íntegros, capaces de vivir en equilibrio consigo mismos y en armonía con los demás.

Justificación

La educación emocional se ha reconocido como un componente esencial en el desarrollo integral de los niños, especialmente durante la primera infancia, etapa crucial para el aprendizaje

y la formación de habilidades que perduran a lo largo de la vida (López, 2011). En este período, los niños comienzan a experimentar y expresar sus emociones de manera más consciente, lo que les permite formar las bases para una adecuada regulación emocional, el entendimiento de sus propios sentimientos y la construcción de relaciones interpersonales saludables. Por tanto, el implementar el programa de educación emocional en niños con edades de cinco y seis años es clave para el desarrollo oportuno de estas habilidades que les permitirán enfrentar de manera adecuada los desafíos sociales y académicos presentes en su vida escolar y personal. Además, intervenir en esta etapa temprana no solo previene posibles dificultades emocionales y conductuales, sino que también potencia su disposición al aprendizaje, mejorando su desempeño y su capacidad para convivir en entornos diversos (López, 2011).

Como se ha hecho evidente, la educación emocional es una herramienta fundamental para fortalecer las habilidades de los niños, influyendo en sus ámbitos académico, personal y social. La implementación de un programa de educación emocional se puede continuar justificando desde los beneficios que aporta al desarrollo integral de los niños (López & Ferro, 2019).

Por otra parte, estos programas contribuyen a un ambiente escolar más positivo, reducen conflictos y favorecen el aprendizaje. Un estudio realizado por Graziano, et al. (2007) soporta lo anterior, en tanto los hallazgos de su estudio dieron cuenta de la importancia que tiene la regulación emocional en el éxito académico y la productividad en el aula. Para Cuadro (2024), la educación emocional es una herramienta efectiva para mejorar el proceso educativo, fomentando un ambiente escolar más sano y propicio para el aprendizaje. Al implementar programas de educación emocional en las escuelas colombianas se puede ayudar a prevenir problemas como el acoso escolar, la violencia y el bajo rendimiento académico, fomentando un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso Cuadro (2024). En un estudio realizado por Arias (2023), se concluye

que desde la educación emocional se puede contribuir al cambio en el comportamiento de los individuos al permitirles ser más reflexivos sobre su sentir y las consecuencias de sus acciones.

En este marco, cobra aún más relevancia la implementación de programas de educación emocional en las diferentes etapas de desarrollo, especialmente durante la primera infancia, periodo en el cual se sientan las bases para la construcción de la identidad, la autorregulación y la interacción social (Cáceres et al., 2024; Caffarena y Rojas, 2019; Salzmann, 2017). Estos programas no solo fortalecen las habilidades intrapersonales y la empatía, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos emocionalmente competentes, capaces de convivir pacíficamente y tomar decisiones responsables a lo largo de su vida. Además, la formación en habilidades socioemocionales permite que los tres componentes de la emoción (neurofisiológico, conductual y cognitivo) se regulen con mayor facilidad generando mayor bienestar en los sujetos (Bisquerra, 2003).

Según Zins et al. (2004), los programas de educación emocional desde una edad temprana son efectivos para reducir los problemas conductuales y emocionales, promoviendo una mayor adaptación social y un mejor rendimiento académico. Estos programas ayudan a los niños a desarrollar herramientas de autocontrol, lo que les permite manejar la frustración, la ira, la tristeza o la ansiedad de manera adaptativa, evitando la impulsividad y los problemas de conducta.

En un estudio realizado por Graziano et al. (2007), se observó que los niños que participaban en programas de educación emocional eran más capaces de identificar y expresar sus emociones de forma adecuada, lo que mejoraba su capacidad para resolver conflictos y establecer relaciones interpersonales saludables. Estos niños también eran más propensos a

comportamientos prosociales, como compartir, colaborar y ayudar a sus compañeros, lo cual es clave para un buen ambiente de aprendizaje.

En cuanto a la regulación emocional, un estudio de Alzahrani et al., (2000) mostró que los niños con habilidades emocionales bien desarrolladas tienden a tener mejores habilidades de atención, concentración y resolución de problemas, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico. La capacidad de los niños para regular sus emociones les permite estar más atentos en clase, manejar el estrés asociado con el aprendizaje y perseverar frente a los desafíos. Los niños que aprenden a regular sus emociones de manera efectiva durante los primeros años de vida tienen menos probabilidades de desarrollar problemas de salud mental, como ansiedad, depresión o trastornos de conducta, a medida que crecen (Cohen y Wills, 1985).

En esta línea, la implementación de un programa de educación emocional en la primera infancia es fundamental por la evidencia empírica y teórica. Los niños que desarrollan estas habilidades emocionales desde temprana edad están mejor preparados para afrontar los retos sociales, académicos y emocionales que encontrarán a lo largo de su vida. Además, estos programas no solo tienen beneficios individuales, sino que contribuyen a la construcción de una sociedad más empática, resiliente y saludable.

Fundamentación teórica

El estudio de la inteligencia y de la educación emocional ha dado paso a la creación de varias teorías y propuestas. En este estudio, se ha identificado como objetivo de la educación emocional el desarrollo de competencias emocionales las cuales han sido exploradas por diversos autores y desde diferentes enfoques. Para efectos del presente programa, se utilizará la propuesta de Bisquerra (2003), teniendo en cuenta su fundamentación teórica y su aplicabilidad en contextos educativos, especialmente en el trabajo con la primera infancia. Esta propuesta

permite estructurar el desarrollo emocional en dimensiones claras, promoviendo el aprendizaje de habilidades como la conciencia y la regulación emocional.

The Magic of Emotions es un programa diseñado bajo la luz de la teoría presentada por Bisquerra (2003) quien define la educación emocional como un proceso formativo constante y sostenido a lo largo del tiempo, cuyo objetivo es fortalecer el desarrollo emocional como un componente esencial que complementa al desarrollo cognitivo. Para este autor, esta educación busca potenciar la inteligencia emocional de los individuos a través del desarrollo de cinco competencias. Este autor, recogiendo las propuestas de diferentes teorías y partiendo de la investigación en educación emocional, presenta un modelo pentagonal de competencias emocionales el cual será el marco teórico de la presente propuesta dada su pertinencia, claridad, facilidad de desarrollo y aplicación, además del énfasis que tiene sobre la población objetivo de interés.

Bisquerra (2000), propone entonces un modelo de cinco competencias principales que se deberían trabajar en aras de potenciar la inteligencia emocional de los individuos (Bisquerra y Pérez, 2007). En primer lugar, presenta la conciencia emocional como la capacidad de los sujetos para ser conscientes de las emociones propias y de los demás, de nombrarlas y de comprenderlas. En segundo lugar, la regulación emocional se presenta como la capacidad que permite darle un manejo apropiado a las diferentes emociones; se trata de entender que hay una relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. Dentro de esta competencia, existen unas micro competencias correspondientes a la expresión emocional apropiada, regulación de emoción y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas. En tercer lugar, está la autonomía emocional la cual se define como un concepto amplio que abarca diversas características y aspectos vinculados con la autogestión personal. Entre ellos se

incluyen la autoestima, una actitud positiva frente a la vida, la responsabilidad, la habilidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar apoyo y recursos, así como la autoeficacia emocional. En cuarto lugar, se presenta la competencia social la cual se refiere a la habilidad para establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Esto incluye el dominio de las habilidades sociales, la capacidad de comunicarse de manera efectiva, el respeto, las actitudes prosociales, la asertividad, entre otras. Por último, están las competencias para la vida y el bienestar entendidas como la habilidad para adoptar conductas adecuadas y responsables que nos permitan enfrentar con éxito los desafíos cotidianos de la vida, ya sean personales, laborales o sociales, así como las situaciones extraordinarias que se presentan. Estas capacidades nos ayudan a organizar nuestra vida de manera saludable y equilibrada, promoviendo experiencias de satisfacción y bienestar.

En el presente trabajo, se abordarán las dos primeras competencias del modelo (conciencia y regulación) atendiendo a la importancia de estas en la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños participantes del programa (5-6 años), pues a esa edad, los niños comienzan a identificar y expresar sus emociones con mayor claridad, aunque aún requieren acompañamiento para comprenderlas y gestionarlas adecuadamente (Denham, 2006). Estas dos competencias son consideradas pilares fundamentales, ya que permiten al niño conectarse con su mundo interno y responder a los desafíos del entorno de manera equilibrada (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Además, la neurociencia ha demostrado que durante la primera infancia el cerebro presenta una alta plasticidad, lo que convierte esta etapa en un momento clave para el aprendizaje emocional, especialmente en áreas como la corteza prefrontal, involucrada en la autorregulación y el control de impulsos (Siegel, 2012).

Fundamentación didáctica

Aprendizaje experiencial

Las actividades planteadas en el programa de educación emocional *The Magic of Emotions* están sustentadas en el modelo de aprendizaje experiencial encaminado a lograr un aprendizaje significativo. Este aprendizaje entendido desde el aporte realizado por David A. Kolb, psicólogo y educador estadounidense, en su obra *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (1984), define el aprendizaje como "el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia" (p. 38). Esta perspectiva enfatiza que el conocimiento no es simplemente adquirido pasivamente, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre esas experiencias.

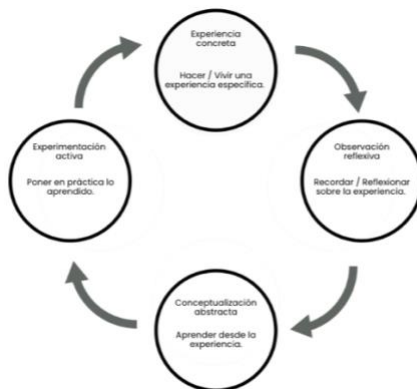
Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, el conocimiento no se transmite de manera directa, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las vivencias personales. En este enfoque, la experiencia tiene un papel central como punto de partida para el aprendizaje, pero es a través del análisis crítico y la interpretación reflexiva que se genera una comprensión más profunda y significativa. En este sentido, el conocimiento se desarrolla mediante un ciclo que articula experiencia, reflexión y acción, donde reflexionar sobre lo vivido permite una mayor comprensión, y esta comprensión favorece la toma de decisiones y acciones más efectivas (Abe, 2011).

Kolb (1984) señala que el aprendizaje experiencial está compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En la primera, el docente actúa como un guía que facilita el aprendizaje generando

experiencias específicas que permiten la observación y fomentan la reflexión. En la segunda, el educador, desde su conocimiento, guía procesos de descubrimiento, ofreciendo experiencias significativas y creando un ambiente propicio para que los individuos, a través del juego, la exploración y la interacción, puedan comenzar a desarrollar una mirada reflexiva sobre lo que viven y aprenden. En la tercera etapa, a partir de las vivencias, los sujetos comienzan a dar sentido a lo que experimentan, construyendo ideas simples que les ayudan a comprender su entorno y guían nuevas formas de actuar y relacionarse. Finalmente, en la cuarta etapa, el educador acompaña activamente a los individuos, guiándolos para que apliquen lo que van descubriendo en su entorno, apoyando su desarrollo y ayudándolos a avanzar hacia nuevos aprendizajes. Por tanto, las experiencias de aprendizaje deberán ser diseñadas de tal forma que les permitan a los estudiantes partir de experiencias para lograr un aprendizaje significativo. Dado que es en la edad preescolar que los niños comienzan a desarrollar comprensiones más elaboradas de los fenómenos que los rodean, y siendo las edades de 4 a 6 años una etapa crítica, todo lo aprendido en este rango de edad tendrá un gran impacto en su experiencia de aprendizaje y en su desarrollo personal (National Research Council, 2000).

Figura 1

Diagrama que resume las cuatro etapas del aprendizaje experiencial.



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, cobra sentido que el programa *The Magic of Emotions* al ser dirigido a niños de 5 y 6 años se base en los principios del aprendizaje experiencial para fomentar no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de habilidades emocionales. A través de actividades vivenciales que integran el juego, la exploración, la expresión emocional y la reflexión, este programa busca que los niños comprendan mejor sus propias emociones y las de los demás, desarrollando competencias fundamentales para su bienestar personal y social. Así, se promueve un aprendizaje integral que responde a las necesidades del desarrollo en esta etapa clave de la vida.

Por tanto, las actividades planteadas en el programa seguirán las cuatro etapas establecidas en el modelo, siendo la primera la experiencia concreta en el que se le ofrecerá a los niños participar en una situación real o simulada, para luego realizar una reflexión en la que se analizará lo vivido para luego integrar las reflexiones con conocimientos previos o nuevos conceptos para finalmente, aplicar los aprendizajes a nuevas situaciones.

El juego, entonces, se constituye como una herramienta esencial en la realización de las actividades ya que, según Dorothy et al. (2009), “el aprendizaje basado en la experiencia tiende a ser un proceso natural que suele utilizar todos los sentidos en el juego simulado, en la expresión creativa a través del teatro, el arte, la música y la danza; en los deportes no estructurados; y en la exploración del entorno interior y exterior” (p. 284). Por ende, las actividades propuestas en el programa estarán basadas en dinámicas lúdicas que involucren el cuerpo, la emoción y la creatividad, permitiendo a los niños explorar y expresar sus sentimientos de manera libre y significativa. A través del juego simbólico, el arte y la música, se busca que los participantes puedan vivenciar situaciones que promuevan la identificación, la expresión y la regulación de sus emociones, lo cual favorece tanto el desarrollo emocional como el aprendizaje significativo.

Estas experiencias no solo resultan motivadoras, sino que también potencian la construcción de aprendizajes duraderos al integrar los aspectos cognitivos, afectivos y sociales propios de la primera infancia.

Aprendizaje significativo

Las dos últimas etapas del modelo de aprendizaje experiencial, correspondientes a la conceptualización abstracta y la experimentación activa, se relacionan directamente con la integración de las reflexiones personales a conocimientos previos y a la incorporación de nuevos conceptos, así como con la aplicación práctica de dichos aprendizajes en contextos reales. Este proceso favorece la construcción de un aprendizaje significativo, entendido como aquel que trasciende lo inmediato y se proyecta hacia la resolución de situaciones diversas. De acuerdo con Latorre (2017), el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante es capaz de vincular los nuevos conocimientos con los saberes que ya posee, lo cual le permite otorgar sentido a lo aprendido y transferirlo a distintos escenarios de su vida cotidiana. En este sentido, las actividades diseñadas dentro del programa de educación emocional no solo buscan la comprensión teórica de las emociones, sino también su vivencia, análisis y aplicación de estrategias, generando aprendizajes auténticos y duraderos.

Siguiendo a Ausubel (1963) en Bryce y Blown (2023), este tipo de aprendizaje se fortalece en la medida en que los contenidos se relacionan con las experiencias, intereses y motivaciones personales del estudiante a lo largo del tiempo, lo que contribuye a que dichos aprendizajes se consoliden de forma duradera y permanezcan como referentes a lo largo de la vida. De esta manera, las actividades serán situadas en contextos significativos para los niños, partiendo de sus vivencias cotidianas y emocionales, con el fin de favorecer no solo la comprensión conceptual, sino también la apropiación personal de las habilidades

socioemocionales, lo que incrementa la posibilidad de transferir lo aprendido a diversas situaciones dentro y fuera del entorno escolar.

Objetivos

Objetivo general

Fomentar el desarrollo de habilidades de conciencia y regulación emocional en niños de 5-6 años que cursan el grado jardín en una institución educativa del norte de Bogotá, Colombia través de la implementación del programa de educación emocional The Magic of Emotions: A Journey of Learning and Growth.

Objetivos específicos

A través de la implementación del programa The Magic of Emotions se pretende que los participantes logren:

- Identificar al menos cuatro de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo y enojo) en sí mismos y en los demás a través de la gestualidad y la corporalidad.
- Asociar sus emociones a vivencias del día a día comprendiendo que diversas situaciones son causales de emociones diferentes en sí mismos y los demás.
- Ampliar el vocabulario emocional integrando a sus discursos emociones derivadas de las básicas como valentía, vergüenza, ansiedad y frustración.
- Implementar estrategias de regulación en su vida diaria
- Comenzar a hacer uso de las herramientas de regulación emocional creadas por ellos mismos.

Método

Población y muestra

El programa se implementó en una institución educativa privada, internacional y de tradición británica ubicada en el norte de la capital de Colombia de Bogotá, en la localidad de Chapinero y en el barrio Chicó. El colegio se encuentra en un área clasificada en estrato 6, que es el estrato más alto en la clasificación socioeconómica de Bogotá. Este estrato está asociado con zonas de altos recursos, con infraestructura y servicios de calidad. La mayoría de las familias que hacen parte de la comunidad educativa pertenecen a los estratos 5 y 6. Esta institución cuenta con tres secciones: años iniciales, primaria y bachillerato. En años iniciales, compuesto por los grados Pre – Párvulos, Párvulos, Pre-Jardín, Jardín y Transición se cuenta con un total de 267 estudiantes para el año lectivo 2024 – 2025 con 8, 30, 59, 78 y 90 estudiantes por nivel respectivamente. Pre - Párvulos acoge a niños de 2-3 años; seguidamente está Párvulos, quien tiene niños de 4 años; posteriormente está Pre-Jardín quien recibe niños de 4-5 años; luego, se encuentra el grado Jardín en el que están niños de 5-6 años y, finalmente, Transición, en el que cursan niños de 6 –7 años.

Comprendiendo las etapas de desarrollo socioemocional y la importancia que tiene el desarrollo de estas habilidades en los niños de 5 – 6 años, se decide llevar a cabo la implementación del programa en uno de los grupos del grado Jardín. Para ello, se llevó a cabo un muestreo por conveniencia, no probabilístico, seleccionando a niños y niñas de 5 y 6 años que cursaran el grado Jardín en la institución en cuestión. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron: pertenecer al grupo escogido del nivel escolar y contar con la autorización de los padres a través de la firma de un consentimiento informado (ver modelo en anexo A). La selección se basó en la accesibilidad de los participantes dentro del contexto institucional, donde

ya se han iniciado procesos de educación emocional, lo que facilitó la implementación del programa y la recopilación de datos de manera práctica y eficaz. La muestra escogida cuenta con 20 niños en total, siendo 12 niñas y 8 niños los participantes. De las 12 niñas, 11 son de nacionalidad colombiana con lengua materna español y una niña de nacionalidad de la India, cuya lengua materna es el inglés. De los 8 niños, todos de nacionalidad colombiana, hay un niño con un diagnóstico de TEA (trastorno del espectro autista) clasificado en nivel 2 según el DSM-V.

Teniendo en cuenta las características particulares del grupo participante, las actividades del programa fueron adaptadas tanto en términos de idioma y contenido, con el fin de responder a sus necesidades específicas. Por un lado, las sesiones se llevaron a cabo en ambos idiomas — inglés y español— priorizando el uso del inglés como lengua principal, dado que corresponde al idioma oficial de instrucción en el colegio. Además, los niños han demostrado tener una sólida comprensión del inglés, y una de las participantes, proveniente de la India, no comprende el español, lo que reforzó la pertinencia de esta elección lingüística. Por otro lado, los objetivos del programa fueron revisados con la orientadora de la sección para que se pudieran realizar los ajustes necesarios teniendo en cuenta el estado del diagnóstico del niño con TEA y los objetivos esperados alcanzar. En consecuencia, se garantizó la inclusión y la participación de todos los niños, respetando los principios de equidad y accesibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2017).

Evaluación del programa

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo el cual corresponde a un enfoque metodológico que busca comprender fenómenos sociales y humanos en sus contextos naturales, utilizando datos no numéricos como entrevistas, observaciones y análisis de contenido.

Se caracteriza por su enfoque inductivo, interpretativo y constructivista, orientado a explorar las experiencias, significados y perspectivas de los participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Como técnicas de recopilación de datos antes, durante y después de la implementación del programa se utilizaron la observación participante y la entrevista. La observación participante está definida por diversos autores (Sánchez, 2004; Taylor y Bogdan, 1992) como una técnica de investigación cualitativa que requiere la inmersión directa del investigador en el entorno donde ocurren los hechos que desea estudiar. La entrevista la define Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como un encuentro destinado al diálogo y al intercambio de información entre un entrevistador y uno o varios participantes que responden a sus preguntas. En este caso, la entrevista fue de tipo semiestructurada la cual se entiende como aquella que da uso de una guía temática o conjunto de preguntas previamente definidas, permitiendo al entrevistador incorporar nuevas preguntas durante el diálogo con el fin de clarificar ideas o profundizar en la información proporcionada por el entrevistado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Como instrumentos para el registro de la información, se utilizó una bitácora en la que se consignaron las observaciones descriptivas y las interpretativas como lo sugiere Cuevas (2009) en Hernández – Sampieri y Mendoza (2018). De igual forma, durante el proceso se utilizó un diario de campo en el que se registraron las impresiones de cada una de las sesiones agrupadas por semanas, las cuales comprendían las observaciones generales, las dinámicas de grupo presentadas, las reflexiones en torno a los logros alcanzados en las sesiones con base en el objetivo planteado en cada una y, finalmente, se incluyeron los ajustes necesarios para los próximos encuentros, teniendo en cuenta las necesidades identificadas, las respuestas

emocionales del grupo y la evolución de las competencias socioemocionales observadas a lo largo de la implementación del programa. El uso de la bitácora y el diario de campo son pertinentes para este estudio en tanto constituyen herramientas esenciales para el registro sistemático y reflexivo de la información recolectada durante el trabajo de campo, ya que facilitan tanto la descripción detallada de los hechos observables como la interpretación personal del investigador en relación con los fenómenos estudiados (Hernández-Sampieri, 2018).

En el contexto de la investigación con niños, el uso de estas herramientas cualitativas resulta esencial para captar de manera profunda, contextualizada y procesual las manifestaciones emocionales de los niños y las dinámicas del grupo. Estas herramientas permiten documentar no solo comportamientos observables, sino también interpretaciones pedagógicas y reflexiones del profesional, lo cual es esencial en una etapa del desarrollo caracterizada por la expresión emocional espontánea, la construcción de vínculos y la consolidación de habilidades socioemocionales básicas (Fawcett y Watson, 2016). El diario de campo facilita el seguimiento continuo de las sesiones, permitiendo registrar impresiones inmediatas, ajustes metodológicos, y evidencias de avance en aspectos como la conciencia y la regulación emocional. Tal como lo plantea González y González (2017), en investigaciones con enfoque cualitativo y procesos formativos complejos, el registro reflexivo del investigador cumple una doble función: documentar el proceso y generar conocimiento a partir de la interacción con el contexto. Por su parte, la bitácora de observación se constituye como un instrumento estructurado que permite organizar de forma sistemática tanto las observaciones descriptivas como las interpretativas, generando insumos valiosos para el análisis temático y la evaluación del impacto pedagógico del programa (Cuevas, 2009 en Hernández – Sampieri y Mendoza, 2018).

Para la evaluación del impacto del programa, se hizo uso de un grupo control, entendido como la agrupación de sujetos quienes no reciben una intervención determinada pero el cual mantiene las mismas condiciones y procedimientos aplicados al grupo experimental (Hernández-Sampieri, 2014). En el presente caso, el grupo control está conformado por otro curso de jardín, con la misma cantidad de estudiantes, cuyas edades también oscilan entre 5 y 6 años, y quienes reciben el mismo programa de formación académica bajo los mismos lineamientos curriculares de la institución educativa. La diferencia únicamente radica en que el grupo control no participa de las sesiones formativas del programa *The Magic of Emotions*. Sin embargo, es imprescindible mencionar que este grupo control, como parte del currículo, también recibe una hora de formación de SEL cada 15 días como el grupo experimental. Es el único acercamiento que ambos grupos comparten relacionados al desarrollo de competencias socioemocionales.

Tener este grupo control permitió establecer comparaciones con relación a los cambios observados en el desarrollo de competencias emocionales, particularmente en lo que respecta a la conciencia y a la regulación emocional. Esta estrategia metodológica facilitó una valoración más objetiva de los efectos del programa, considerando las diferencias entre la línea base y los resultados obtenidos al finalizar el proceso.

Plan de actuación

The Magic of Emotions: A Journey of Learning and Growth fue un programa de educación emocional que se desarrolló durante 9 semanas. Se llevaron a cabo un total de 20 sesiones dentro del horario escolar, de manera presencial, las cuales tuvieron una duración aproximada de 45 – 50 minutos. Estas sesiones estuvieron divididas en dos módulos acordes a las competencias a desarrollar. El primer módulo conciencia emocional estuvo compuesto por 10

sesiones las cuales se centraron en el trabajo de la conciencia emocional, etiquetado de las emociones y reconocimiento de las emociones en sí mismo y los demás, categorías que corresponden a las subcategorías planteadas en el modelo pentagonal de Bisquerra como constituyentes de la primera competencia socioemocional (Bisquerra, 2000). El segundo módulo estuvo compuesto por 9 sesiones las cuales, de igual forma, se trabajaron de manera presencial dentro del aula. Este segundo módulo regulación emocional se centró en tres de las sub-competencias que plantea Bisquerra (2000) en su modelo pentagonal relacionado a la segunda competencia emocional, las cuales corresponden a la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión y la regulación emocional per se. Es importante tener en cuenta que las 20 sesiones se dividieron a lo largo de las nueve semanas según hubiese disponibilidad de espacios y se tuvo en cuenta que el día a realizar la actividad se contara con el 90% de la asistencia de los niños participantes del programa al colegio.

Las sesiones estuvieron diseñadas siguiendo las etapas del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) previamente explicado. Por tanto, la mayoría de las sesiones contó con una primera dinámica aterrizada a una experiencia concreta, para posteriormente dar paso a una observación reflexiva, luego a una conceptualización abstracta y, finalmente, a una experimentación activa. Esto permitió que el conocimiento se construyera entre todos, partiendo del conocimiento previo de cada uno, lo cual favoreció lograr un aprendizaje más significativo. Por último, después de cada sesión, se realizó una evaluación de la sesión para conocer la percepción de los niños en torno a la actividad realizada y su aprendizaje. Para conocer con detalle cada una de las actividades, ver anexos E y F.

De igual forma, es fundamental destacar que el programa se complementó con actividades transversales que fueron enriqueciendo cada una de las sesiones en clase. Entre ellas,

se destaca el uso de mantras y saludos matutinos como rutina de la mañana, ejercicios de respiración guiada y el árbol de las emociones, así como también se brindaron espacios de reflexión cuando alguna situación que se presentara en el día a día permitiera una conexión espontánea con los contenidos del programa, favoreciendo así el análisis de emociones, pensamientos y comportamientos en contextos reales, y fortaleciendo la interiorización de las habilidades socioemocionales trabajadas.

Dentro de las estrategias utilizadas, el juego, las artes y la música tuvieron un rol importante en las dinámicas de las sesiones teniendo en cuenta la importancia de estos en el desarrollo de las habilidades en los niños de las edades comprendidas en el programa. De igual forma, el desarrollo del programa estuvo acompañado por un booklet el cual los niños fueron completando in situ, en algunas de las sesiones. Sin embargo, este booklet se fue con ellos a casa para que pudiera ser trabajado junto con sus familias durante el período de vacaciones, permitiendo así que continuarán en contacto con los aprendizajes adquiridos en el programa y con una intención de transferencia de sus conocimientos a un espacio diferente al colegio.

Con relación al entorno y el uso de espacios, el salón de clases se iba decorando con las creaciones de los niños de tal forma que hubiese recordatorios permanentes de lo que se estaba trabajando en el programa. De esta forma, el ambiente se convirtió en un espacio pedagógico vivo, donde los materiales visuales —como dibujos, frases y símbolos emocionales— no solo reforzaban los aprendizajes, sino que también promovían la conciencia, la regulación, la agencia y la construcción colectiva del conocimiento emocional. Este uso intencionado del entorno facilitó la continuidad del proceso educativo más allá de las actividades puntuales, integrando los aprendizajes socioemocionales en la cotidianidad del aula.

Por último, algunas de las actividades estuvieron enfocadas en convertirse en herramientas de recordación a modo de nudge¹ (Ramos, 2023) para fomentar la toma de decisiones conscientes y positivas en relación con las emociones. Estas actividades fueron diseñadas para ser sutiles recordatorios visuales y prácticos que ayudaran a los niños a identificar y regular sus emociones en situaciones cotidianas, promoviendo un aprendizaje autónomo y continuo. De esta manera, se buscó que los niños internalizaran las estrategias de gestión emocional, de modo que pudieran aplicarlas de forma natural en su interacción diaria con sus compañeros y en su propio proceso de autorregulación emocional. Para ejemplificar, los niños realizaron un llavero en el que incluyeron sus estrategias favoritas de regulación emocional el cual colgaron en sus maletas. Posteriormente, se escogieron las más repetidas y se crearon posters los cuales se pegaron alrededor del salón y, al finalizar el programa, se le entregó a cada niño un nuevo llavero con impresiones de sus estrategias preferidas para que pudieran mantenerlas en sus lockers y al finalizar el año escolar, llevarlo a casa para que hiciera parte de su kit de gestión emocional.

Descripción de las sesiones

Tabla 1

Organización de las sesiones que componen el programa The Magic of Emotions

Módulo	N.º sesión	Actividad	Sub-competencia
Conciencia Emocional	1	The book of emotions	Dar nombre a las emociones

¹ Nudge de recordación: corresponde a un recordatorio oportuno que se introduce en el entorno o en el momento adecuado para aumentar la probabilidad de que una persona lleve a cabo una acción deseada, sin imponerla ni sancionar su incumplimiento.

Conciencia Emocional	2	Mirror of emotions	Toma de conciencia de las propias emociones
Conciencia Emocional	3	Emotions dance	Toma de conciencia de las propias emociones
Conciencia Emocional	4	My body send signals	Toma de conciencia de las propias emociones
Conciencia Emocional	5	The Way I Feel	Toma de conciencia de las propias emociones
Conciencia Emocional	6	Booklet of emotions	Dar nombre a las emociones Toma de conciencia de las propias emociones
Conciencia Emocional	7	The Universe of Emotions	Dar nombre a las emociones
Conciencia Emocional	8	Is it me or us?	Comprensión de las emociones de los demás
Conciencia Emocional	9	Emotion cards	Dar nombre a las emociones Toma de conciencia de las propias emociones Comprensión de las emociones de los demás
Conciencia emocional	10	Mystery room	Comprensión de las emociones de los demás
Regulación emocional	11	The volcano of emotions	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

Regulación Emocional	12	Breathing, our best friend.	Expresión emocional Regulación emocional
Regulación Emocional	13	Breathing, our best friend	Expresión emocional Regulación emocional
Regulación Emocional	14	Breathing buddy	Regulación emocional
Regulación Emocional	15	Calm bottle	Regulación emocional
Regulación Emocional	16	Calm bracelette	Regulación emocional
Regulación Emocional	17	Emotional traffic light	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Regulación Emocional	18	My emotions management key ring	Regulación emocional
Regulación Emocional	19	Calm corner	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
Cierre	20	That's a wrap.	Evaluación de los aprendizajes del programa haciendo uso de un mapa mental

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Organización actividades transversales

Actividad	Descripción	Momento del día
-----------	-------------	-----------------

Saludo matutino	Día a día se pide un voluntario para que realice el saludo matutino y pueda preguntar a sus compañeros que emoción los acompaña en ese momento. Se busca fomentar el uso de vocabulario emocional apropiado. Si se cuenta con el tiempo, algunos niños pueden compartir la razón de su emoción.	Comienzo de rutinas de la mañana
Mantra	Haciendo uso del mantra Eg Ong Kar se comienzan las rutinas de la mañana para iniciar con energía el nuevo día.	Antes del inicio de clases
Respiración guiada	Haciendo uso de material audiovisual de Youtube se realizan ejercicios de respiraciones guiadas para permitir a los niños regular sus emociones y predisponerse a dar paso a una actividad de clase.	Ante momentos que pueden ser causantes de estrés. Al regreso de los descansos.
Árbol de las emociones	Una vez ya se han avanzado en las sesiones de conciencia emocional, se comparte con los niños que se realizará la construcción de un árbol de las emociones el cual estará alimentado por lo sus vivencias. Por tanto, se anima a los niños a pedir una hoja en forma de corazón siempre que quieran compartir una emoción y la situación que la generó. Posteriormente, la facilitadora la leerá y brindará el acompañamiento pertinente, según se requiera.	Se realizará a lo largo del programa y se compartirá con los niños el avance del árbol para continuar motivando su participación.

Fuente: Elaboración propia

Las actividades previamente planteadas han sido diseñadas con un objetivo para fortalecer cada una de las competencias que aborda el programa. De igual forma, y cómo se mencionó antes, ciertas actividades tienen unas adaptaciones para el niño diagnosticado con TEA. Para mayor detalle de cada una de las sesiones, ver anexos E, F y G.

Resultados

Este apartado presenta la evaluación del proceso por parte de los participantes y la evaluación de los resultados obtenidos posterior a la implementación del programa. Se dará cuenta de los resultados obtenidos a través del análisis de la bitácora de observación, el diario de

campo y el mapa de aprendizaje realizado por los participantes como cierre del programa.

Evaluación del proceso de aplicación

Posterior a la finalización de cada sesión del programa, se realizó una evaluación entorno a los aprendizajes logrados y a las dinámicas de cada una de las actividades planteadas. Para ello, se hizo uso de la actividad ticket de salida 3, 2, 1 en la que los niños eran invitados a compartir tres cosas que aprendieron, dos cosas que les parecieron interesantes y una pregunta que tuvieran. Estas indicaciones estaban sujetas a cambio según el desarrollo de la actividad y las dinámicas que se presentaran durante la sesión. Con estas respuestas se pretendía realizar una evaluación de cada sesión permitiendo así realizar los ajustes pertinentes que favorecieran la implementación y continuidad del programa siempre teniendo en cuenta los objetivos inicialmente planteados, pero también involucrando las necesidades emergentes en el camino. En este espacio se favoreció la participación frecuente de los niños y se reconocieron sus voces como insumo fundamental en este proceso educativo.

Ahora bien, para evaluar la dinámica se les solicitó a los niños escoger entre tres caritas (feliz, neutra, triste) y elegir aquella que representara como se sintieron durante la actividad realizada en cada sesión. Cuando fue posible, se preguntó a los niños el porqué de su elección y sus respuestas se registraron en el diario de campo. Con esta información se realizaron los ajustes necesarios en términos de dinámicas para que hubiera una mayor participación, disfrute y comprensión por parte de los niños. Este ejercicio permitió adaptar las actividades a sus intereses y necesidades emocionales, promoviendo un ambiente más favorable para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Además, los registros obtenidos ofrecieron una visión valiosa sobre la percepción infantil respecto a las propuestas, lo que enriqueció la planificación de las sesiones siguientes (ver anexo H).

Al finalizar el programa, se elaboraron mapas de conocimiento que fueron aplicados tanto al grupo experimental como al grupo control. Estos instrumentos tuvieron como propósito identificar los aprendizajes adquiridos por el grupo experimental y compararlos con los del grupo control, el cual se mantuvo bajo las mismas condiciones que el primero, con la excepción de la intervención implementada. De este modo, fue posible evaluar el impacto del programa sobre el proceso de adquisición de conocimientos y determinar la efectividad de la implementación del programa (ver anexo I).

Evaluación de los resultados

En un primer momento, la información recolectada en los diarios de campo, la rúbrica de observación y los mapas realizados por los niños al finalizar el programa fueron analizados por separado mediante el enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006).

Posteriormente, se integró esta información recolectada en un proceso de triangulación de los análisis de los tres instrumentos, los cuales permitieron contrastar y complementar los datos obtenidos desde las distintas fuentes de información.

Para comprender la categorización establecida, se hace necesario conocer el modelo de Braun y Clarke (2006). Esta teoría corresponde a una metodología de análisis cualitativo caracterizado por su flexibilidad y accesibilidad. El análisis sugerido se da en seis etapas (Braun y Clarke, 2006). La primera corresponde a la familiarización con los datos; esta etapa implica transcribir el material, leerlo y releerlo cuidadosamente, realizando anotaciones sobre ideas generales. El propósito es examinar la información de forma minuciosa y reiterada con el fin de identificar patrones, significados y estructuras relevantes, aprovechando al máximo su riqueza interpretativa. La segunda etapa corresponde a la generación de códigos iniciales; se identifican elementos relevantes y se codifica sistemáticamente en todo el conjunto de datos. En este caso, la

codificación se realizó de manera inductiva, entendiendo esto como la codificación que surge propiamente de los datos presentes y no de la teoría (Braun y Clarke, 2006). La tercera etapa hace referencia a la búsqueda de temas; allí, se agrupan los códigos en temas potenciales. La cuarta etapa corresponde a la revisión de temas, en la que se refinan los temas, asegurándose que se ajusten los datos y que haya una coherencia interna. La quinta etapa es la de definición y nombramiento de temas; en esta, se realiza una clarificación del contenido de cada tema y se establece su contribución al análisis general. La sexta etapa corresponde a la producción del informe, en el cual se elabora una narrativa fundamentada en la interpretación y comprensión de los datos obtenidos, la cual se sostiene en una argumentación coherente que da sentido a la información recolectada.

De la triangulación de datos, en la primera etapa, el análisis reveló una riqueza de situaciones en las que los niños expresaron una mayor cantidad de emociones, se vincularon emocionalmente con sus compañeros y su docente y ganaron habilidad en la verbalización de sus experiencias afectivas, lo cual sentó las bases para una codificación significativa.

En la segunda etapa, se procedió a codificar los fragmentos más representativos de las observaciones. Entre los códigos más recurrentes se señalan: *reconocimiento emocional, uso de nombres de emociones, asociación emoción-situación, nuevas palabras emocionales, regulación con ayuda, uso guiado de herramientas, y dificultad para regularse de manera autónoma.*

En la tercera etapa, se agruparon los códigos en categorías temáticas lo que permitió organizar los datos en torno a los objetivos establecidos en el programa. De esta categorización, emergieron tres temas principales:

- Conciencia emocional en desarrollo (relacionado con los objetivos 1 y 2).

- Enriquecimiento del lenguaje emocional (objetivo 3).
- Regulación emocional emergente con acompañamiento (objetivos 4 y 5).

En la cuarta fase, la revisión de temas se realizó en relación con los datos originales, verificando su consistencia interna y su relevancia con respecto a los objetivos propuestos. Por tanto, se mantuvieron los tres temas señalados previamente, haciendo énfasis en que los avances más evidentes correspondieron a los aspectos vinculados con la conciencia y el reconocimiento emocional, mientras que las estrategias de regulación y el uso autónomo de herramientas aún muestran que requieren de mayor consolidación.

En la quinta etapa del análisis temático, correspondiente a la definición y denominación de los temas, se consolidó el hallazgo denominado conciencia emocional en desarrollo. En este tema se identificó que los niños participantes demostraron la capacidad de reconocer y nombrar las cuatro emociones básicas —alegría, tristeza, miedo y enojo— tanto en ellos mismos como en sus compañeros, haciendo uso de claves expresivas como los gestos, las expresiones faciales y el lenguaje corporal. Asimismo, lograron establecer asociaciones entre dichas emociones y experiencias cotidianas, lo que evidencia un avance significativo en la comprensión de la relación entre los eventos del entorno y los estados emocionales que estos suscitan.

Este progreso en la identificación y comprensión emocional se respalda en diversas anotaciones del diario de campo, en las que se documentan situaciones en las que los niños no solo lograron identificar sus propias emociones, sino también interpretar las de sus pares, atribuyéndoles, la mayoría de las veces, causas concretas y verbalizándolas con claridad.

Semana 1: Durante estas primeras sesiones, los niños han tomado su tiempo para asociar una emoción con situaciones puntuales. Al finalizar la semana, se evidencia una mayor facilidad para hacer esto. Ante la pregunta directa, la gran mayoría está en capacidad de identificar una situación que les produce una de las cuatro emociones básicas trabajadas.

Semana 2: Al regresar de los descansos, los niños se están acercando con mayor frecuencia a la docente a decirles cómo se sienten. Una niña se ha acercado a decirle que se siente triste porque tuvo que decirle a una amiga que no quería jugar a las escondidas y que eso la ponía triste porque sabía que su amiga se iba a sentir mal por no poder jugar juntas.

Semana 3: En el saludo matutino, los niños ante la pregunta ¿cómo estás? Están respondiendo con una emoción y amplían su respuesta señalando qué ha causado esa emoción. Varios niños han manifestado sentirse tristes porque sus papás están de viaje y los extrañan. Otros han manifestado estar felices porque llegaron al colegio.

Semana 3: En la clase de sociales, mientras se realizaba la lectura de un cuento, un niño interrumpió al ver la imagen y señaló que el niño del cuento estaba asustado porque les tenía miedo a las alturas, interpretando la imagen que se estaba mostrando (niño en un trampolín de piscina).

En lo que respecta al enriquecimiento del lenguaje emocional, se evidenció una progresiva incorporación de términos afectivos más complejos, derivados de las emociones básicas, tales como frustración, vergüenza y valentía. Esta ampliación se manifestó tanto en espacios estructurados por el docente como en contextos espontáneos generados por las interacciones cotidianas. Asimismo, se identificó la emergencia de nuevas expresiones

emocionales propuestas por los propios niños, entre ellas nostalgia, aburrimiento y ansiedad, lo que da cuenta de un proceso activo de expansión del repertorio emocional y de una mayor capacidad de verbalizar experiencias internas.

No obstante, a pesar de los avances en la adquisición de nuevo léxico emocional, se observan aún ciertas dificultades en la precisión semántica y en la diferenciación de matices entre emociones similares. En particular, se evidenció confusión entre miedo y ansiedad, así como entre ira y tristeza, lo que sugiere que el reconocimiento conceptual de estas emociones aún está en desarrollo y requiere un acompañamiento más específico para afinar la comprensión de sus causas, manifestaciones y funciones.

Estas observaciones se sustentan tanto en los registros del diario de campo como en los análisis del mapa emocional construido por los niños, donde algunos términos se empleaban de forma intercambiable o con explicaciones vagas que dificultaban establecer con claridad la emoción predominante en una situación determinada.

Estudiante 3: Nombra emociones como alegría, tristeza, enojo, miedo, frustración, ansiedad, aburrimiento.

Estudiante 7: Nombra emociones como enojo, ansiedad, miedo, nerviosismo, calma, alegría, tristeza.

Semana 3: En la identificación de las emociones y las situaciones que hacen que estas emerjan, algunos niños confunden las emociones. La estudiante 5 menciona sentir tristeza cuando ve una araña en su cuarto y que sale corriendo al verla a buscar a su mamá.

Semana 7: Un niño menciona sentir tristeza cuando su amigo le quitó su juguete, cuando en verdad la emoción manifestada por su corporalidad y su comportamiento posterior era sobre todo enojo.

Con relación con la temática regulación emocional emergente con acompañamiento, los datos permiten observar que algunos niños iniciaron el uso de estrategias de autorregulación emocional, como la respiración consciente o el uso de la botella de la calma. No obstante, su implementación fue mayoritariamente guiada por la intervención del adulto, quien desempeñó un rol clave al ofrecer recordatorios o sugerir dichas herramientas en momentos críticos. Ante situaciones que provocaban una alta carga emocional, especialmente aquellas asociadas con la ira o el miedo, no se evidenció aún un nivel de autonomía suficiente que permitiera a los niños recurrir de manera espontánea a las estrategias aprendidas. Esto sugiere que el acompañamiento adulto continúa siendo fundamental para facilitar la contención emocional y fomentar el uso intencionado de los recursos de regulación trabajados como el llavero de la gestión, la botella de la calma o el amigo de la respiración.

En contraste, frente a experiencias relacionadas con la tristeza, se observó un mayor grado de autonomía en la gestión emocional. La mayoría de las niñas participantes solicitaban de manera proactiva una “hojita de corazón” para expresar, a través del dibujo o la escritura, aquello que les generaba dicha emoción. Esta acción, inicialmente promovida por el docente, fue gradualmente incorporada por las niñas como una herramienta significativa de expresión emocional. Durante las primeras sesiones, fue necesario incentivar el uso de los corazones para representar una gama más amplia de emociones. Esta práctica promovió la reflexión sobre la

importancia de reconocer y validar todas las emociones como parte esencial de la experiencia humana.

Lo anteriormente mencionado se puede sustentar en los siguientes apartados de la bitácora de observación, diario de campo y mapa mental.

Bitácora: Los niños identifican con facilidad las herramientas con las que cuentan en el aula para su gestión emocional. Sin embargo, en la práctica les es difícil recurrir a algunas de ellas de manera autónoma. Requieren el acompañamiento del adulto para tenerlo presente como recurso de regulación.

Diario de campo: El estudiante 15 no pudo realizar la actividad de matemáticas por su cuenta, la asistente le borró una respuesta y él procedió a lanzar el lápiz al piso. Luego la asistente tuvo un espacio de reflexión en el que nominaron la emoción que se generó en el momento, y pensaron en las alternativas para manejar la emoción en una próxima situación. El estudiante 15 reconoció sin problema cuáles son sus alternativas; mencionó el llavero de la gestión y la botella de la calma.

Mapa mental: Todos los participantes reconocen al menos 3 estrategias de regulación emocional. Entre las más mencionadas están la botella de la calma, la respiración del globo y la hoja de corazón.

El mapa mental realizado como cierre del programa, en el que se buscó plasmar los aprendizajes adquiridos por los niños, fue comparado con los mapas elaborados por el grupo control, quienes no participaron en la intervención. Al analizar estos productos desde las mismas categorías temáticas establecidas en la triangulación previa, se identificaron diferencias notables

entre ambos grupos. En lo que respecta a la conciencia emocional en desarrollo y al enriquecimiento del vocabulario emocional, los niños del grupo participante evidenciaron una mayor capacidad para identificar y nombrar emociones básicas, así como para asociarlas con situaciones cotidianas. Sus mapas incluyeron referencias explícitas a emociones como alegría, miedo, enojo, tristeza, aburrimiento, ansiedad, orgullo y frustración acompañadas en varios casos de ilustraciones o comentarios sobre contextos que les generan dichas emociones.

Por el contrario, los mapas del grupo control presentaron una menor variedad de emociones mencionadas y escasa vinculación con experiencias personales. Las representaciones fueron más generales y menos detalladas, centradas principalmente en estados emocionales positivos, con escasa referencia a emociones como miedo o enojo. Esta diferencia sugiere que la participación en el programa favoreció el desarrollo de una mayor conciencia emocional, tanto en términos de identificación como de expresión emocional vinculada al contexto.

Con respecto a la regulación emocional, se visualizó que en el grupo participante del programa hubo un mayor conocimiento de estrategias de autorregulación emocional, en comparación con el grupo control. Los niños expusieron en sus mapas mentales recursos específicos como variados tipos de respiración, el uso de la botella de la calma y el uso del rincón de la calma lo que indica un proceso inicial de apropiación de herramientas para gestionar sus emociones. Aunque en la mayoría de los casos estas estrategias aún requieren el acompañamiento del adulto, su mención en los mapas sugiere que forman parte de su repertorio cognitivo y afectivo.

En contraste, los niños del grupo control mostraron escasa referencia a mecanismos de regulación emocional. En sus producciones predominó una descripción de emociones sin un

componente reflexivo orientado a su gestión. Únicamente se mencionó la respiración como estrategia. Desde la observación y los registros realizados en la bitácora y el diario de campo, también se evidencia que, durante los eventos de desregulación emocional, los niños pertenecientes al grupo que recibió la implementación del programa se mostraron más receptivos y contaban con más herramientas al momento de pensar en las posibles alternativas de estrategias para volver a la calma. A los niños del grupo control, el acompañamiento era mucho más guiado por el adulto y se presentaba cierta dificultad para pensar en diferentes estrategias. De igual forma, fue evidente que el adulto que acompañó estos espacios con este grupo determinado no contaba con las herramientas suficientes para guiar este proceso y promover la autonomía de los niños, haciendo que la regulación emocional dependiera casi exclusivamente de su intervención directa, dificultando el desarrollo de competencias que les permitieran enfrentar por sí mismos situaciones de desborde emocional.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio permiten concluir que la implementación del programa de educación emocional orientado al desarrollo de la conciencia y regulación emocional en niños de 5 y 6 años tuvo un impacto positivo, especialmente en los aspectos relacionados con la identificación, comprensión y verbalización de emociones. A partir del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006) y de la triangulación de datos entre el diario de campo, la rúbrica de observación y los mapas mentales elaborados por los estudiantes, se lograron evidenciar avances significativos en tres de los cinco objetivos propuestos.

En primer lugar, respecto a los objetivos 1 y 2 —reconocer y nombrar emociones básicas y asociarlas a vivencias cotidianas— se constató que los niños participantes desarrollaron

progresivamente la capacidad de identificar emociones como alegría, tristeza, miedo y enojo tanto en ellos mismos como en los demás, haciendo uso de claves gestuales y corporales. Además, lograron vincular estas emociones con situaciones concretas, lo cual demuestra una comprensión más profunda de los factores que las desencadenan.

En segundo lugar, en relación con el objetivo 3 —enriquecimiento del vocabulario emocional—, los niños mostraron una incorporación activa y espontánea de términos derivados de las emociones básicas, como frustración, vergüenza y valentía. Incluso se identificó la emergencia de términos no previstos en el diseño inicial del programa, como ansiedad, aburrimiento o nostalgia. Sin embargo, este proceso aún presenta desafíos en cuanto a la precisión semántica y la diferenciación entre emociones de matices similares, lo cual sugiere la necesidad de reforzar el trabajo en este ámbito en futuras intervenciones.

En tercer lugar, en lo concerniente a los objetivos 4 y 5 —implementación de estrategias de regulación y uso autónomo de herramientas creadas—, si bien se evidenció un conocimiento creciente de recursos de autorregulación emocional como la respiración consciente, el uso de la botella de la calma, el dibujo o el “llavero de gestión emocional”, su aplicación todavía se da en gran medida bajo la guía de un adulto. El acompañamiento sigue siendo clave en situaciones de alta carga emocional, sobre todo aquellas vinculadas con el miedo o la ira. No obstante, en el caso de la tristeza, se observó un nivel inicial de autonomía, especialmente en el uso proactivo de recursos como la hoja de corazón para expresar emocionalmente.

Finalmente, el análisis comparativo con el grupo control —quien no participó en el programa pero que, como se mencionó anteriormente, continuó recibiendo la clase de SEL cada quince días— permite afirmar que los avances observados en el grupo participante no se

presentan de forma espontánea en ausencia de una intervención educativa estructurada. El grupo control mostró un repertorio emocional más limitado, menor precisión en la asociación emoción-situación y escasa presencia de estrategias de autorregulación. Esto refuerza la importancia de incorporar de manera sistemática programas de educación emocional desde la primera infancia como una vía para fomentar el desarrollo integral, el bienestar y las habilidades socioemocionales de los niños. Por tanto, se podría pensar en que el programa puede llegar ser una herramienta complementaria a la clase de Aprendizaje Socioemocional (SEL), en tanto que ofrece oportunidades y espacios adicionales para que los niños puedan aplicar de manera práctica las habilidades y estrategias trabajadas tanto en la clase como en el propio programa. Asimismo, con la capacitación adecuada del profesorado —especialmente de los directores de grupo—, se podría facilitar la incorporación de prácticas transversales, como por ejemplo el uso del árbol emocional, que contribuyan a normalizar la expresión y el diálogo en torno a las emociones dentro de la rutina escolar diaria. Estas prácticas promueven un entorno propicio para el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños, fortaleciendo su reconocimiento y gestión emocional desde una edad temprana.

Para futuras investigaciones, se sugiere poder tener la oportunidad de vincular a los padres de familia en el programa, de tal forma que lo que se trabaje en el aula pueda ser extrapolado al hogar. Por ejemplo, se podría pensar en llevar a cabo escuelas de formación para padres de familia cuyo contenido esté ligado a las temáticas abordadas con los niños en el programa; de esta forma se fortalecería la continuidad del proceso educativo en el entorno familiar, promoviendo una formación integral y coherente que refuerce los aprendizajes y favorezca el desarrollo de competencias de manera conjunta entre la escuela y el hogar. Esto

permitiría reforzar los aprendizajes adquiridos y promover una coherencia emocional en los diferentes contextos de desarrollo del niño.

Así mismo, se considera clave el trabajo con el grupo docente para que se pueda fortalecer su rol como agentes activos en la educación emocional, dotándolos de herramientas conceptuales y metodológicas que nos permitan integrar de manera transversal estas competencias en su práctica pedagógica cotidiana.

Por último, se recomienda poder realizar pruebas pre-test y post-test que permitan obtener datos cuantitativos que complementen el análisis cualitativo, facilitando así una evaluación más integral del impacto del programa en aspectos como el reconocimiento emocional, el enriquecimiento del vocabulario afectivo y la incorporación de estrategias de autorregulación. Adicionalmente, se sugiere incluir entrevistas estructuradas o semiestructuradas con los padres al finalizar el programa, con el objetivo de conocer su percepción sobre los cambios observados en el comportamiento emocional de sus hijos, identificar si las competencias trabajadas en el aula se manifiestan también en el contexto familiar, y valorar el grado de transferencia de los aprendizajes a otros entornos de la vida cotidiana.

Valoración personal

Aprendizajes obtenidos

En primer lugar, hay necesidades que surgen en el camino de la implementación del programa que deben ser tenidas en cuenta en los ajustes sesión a sesión para abordar las necesidades emergentes de los participantes, garantizando así una intervención más pertinente, flexible y centrada en el contexto real del grupo.

Puntualmente, en mi programa dirigido a niños, me di cuenta de que podemos ser nosotros los adultos los que les ponemos límites en su aprendizaje, pues en un principio tenía unas emociones específicas a abordar, pero en el camino me di cuenta de que otras fueron emergiendo. Por tanto, los programas que se desarrollen deben ser flexibles y permitir modificaciones dependiendo de las necesidades que surjan en el camino de la implementación, asegurando así una mayor adaptación a sus intereses, ritmos y experiencias emocionales reales, permitiendo una intervención más auténtica y significativa.

En segundo lugar, es crucial que los padres de familia reciban una sensibilización frente a la educación emocional para que en casa se puedan continuar brindando espacios de aprendizaje, de modelamiento y de acompañamiento emocional que refuercen lo trabajado en el entorno escolar, promoviendo así una coherencia entre ambos contextos y un desarrollo emocional más integral en los niños.

En tercer lugar, la implementación del programa, además de contribuir al desarrollo de competencias en el público objetivo, representa una valiosa oportunidad para fortalecer las competencias propias del facilitador. Es un proceso de retroalimentación constante que no solo permite ajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades del grupo, sino que también enriquece la capacidad reflexiva, empática y adaptativa del educador. La interacción directa con los niños, la observación de sus avances y dificultades, y la necesidad de responder con sensibilidad y flexibilidad ante diversas situaciones emocionales, constituyen una experiencia formativa que profundiza la comprensión del desarrollo socioemocional en la primera infancia y reafirma el rol del educador como agente transformador del entorno escolar.

Retos enfrentados

El mayor reto enfrentado fue el tiempo. La implementación del programa requirió de una planeación exhaustiva y de la creación de múltiples materiales, lo que demandaba un esfuerzo adicional fuera del horario habitual para poder ejecutarlo adecuadamente. Así mismo, la ejecución del programa se realizó en un periodo relativamente corto, lo que limitó la posibilidad de profundizar en algunos contenidos y de observar con mayor detenimiento la consolidación de ciertos aprendizajes. Esta restricción temporal también implicó ajustar continuamente la planificación inicial para responder de manera ágil a las dinámicas del grupo y a las necesidades emergentes. En futuras implementaciones, contar con un mayor margen de tiempo permitiría una intervención más progresiva y sostenida, favoreciendo la interiorización de los contenidos emocionales y una evaluación más robusta del impacto del programa.

De igual forma, al trabajar en un contexto educativo se requiere de una disposición constante a la flexibilidad, entendiendo que existen múltiples eventos que pueden alterar la planificación original, como actividades institucionales, ausencias imprevistas de los niños o ajustes en los horarios. Estos factores exigen al facilitador una actitud abierta y una capacidad de adaptación que le permita mantener los objetivos del programa sin perder de vista el bienestar del grupo y la dinámica propia del entorno escolar. La flexibilidad, en este sentido, se convierte en una competencia fundamental para garantizar la continuidad y la efectividad del proceso formativo.

Referencias

- Abe, J. A. a. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 817–822.
doi:10.1016/j.paid.2011.07.004
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children's academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141–149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Arias, C. (2023). Educación emocional y fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales en el contexto educativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 2(9).
<https://doi.org/10.15332/erdi.v2i9.2492>
- Bar-On, R. (1997). Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-387). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2000). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. . *Revista de investigación educativa* (21), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Praxis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bryce, T., & Blown, E. (2023). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43: 4579 – 4598.
- Cáceres, Y., Duarte, M. & Benavides, Z. (2024). Los rasgos de identidad social personal en el desarrollo emocional de la primera infancia. *Revista Varela*, 24(69).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13623316>
- Caffarena, C., & Rojas, C. (2019). La autorregulación en la primera infancia: Avances desde la investigación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 37–46.
<https://doi.org/10.46997/revecuatneurol28200037>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial No. 48.998*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/322721%3ALey-1620-del-15-de-marzo-de-2013>
- Congreso de la República de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial No. 50.000*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016>

Congreso de la República de Colombia. (2024, 19 de julio). Ley 2383 de 2024: Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia. Diario Oficial No. 52.822.

Cuadro, R. (2024). Educación emocional como una herramienta para mejorar el proceso educativo en Colombia: una revisión documental. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(10). <https://doi.org/0009-0002-2067-6879>

Dávila, M., Borrachero, A., Cañada, F., Martínez, G. & Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12, 550–564. <https://doi.org/10498/17609>

Dorothy, G., Jerome, L., D'Agostino, Heidi, DeLong, & Raeka (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations Is Free-Play Declining? *American Journal of PLAY*, 1(3), 283-312. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069041>

Fawcett, M., & Dawson, D. (2016). *Learning through child observation*. Jessica Kingsley Publishers.

Gabaldón, D. (2019). *Educación y atención a la primera infancia en la ciudad de Valencia*. Editorial Universitat Politècnica de València.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Graziano, P. A., et al. (2007). Social skills and emotional competence in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 224-239.
- González, M., & González, E. (2017). Algunas reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 9(18), 3–16. Recuperado a partir de <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1106>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Lima / Perú: Universidad Champagnat.
- López, E. (2011). *Educar las emociones en la Infancia (De 0 a 6 años): Reflexiones y propuestas prácticas*. España: Wolters Kluwer.
- López, B., & Ferro, M. (2019). Calidad de procesos y desarrollo infantil en los Espacios de Primera Infancia del Gran Buenos Aires: Validación de una lista corta de monitoreo de centros infantiles. <https://doi.org/10.18235/0001898>

- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (2000), Handbook of Intelligence (pp. 396-421). Nueva York. Cambridge University Press.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Boletín de Salud Mental No. 4: Salud mental en niños, niñas y adolescentes (Actualizado en octubre de 2018). Grupo de Gestión Integrada para la Salud Mental. <https://www.minsalud.gov.co>
- National Research Council. 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, DC: The National Academies Press.
<https://doi.org/10.17226/9853>.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. Revista Médica Clínica Las Condes. 33 (4). 358 – 356.
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2019). Primera Infancia (De 0 a 6 años) y su futuro. Metas Educativas, Santillana. Madrid: España.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). Journal of School Health, 70, 179-185.
- Ramos, F. (2023). El potencial del nudge como herramienta para la elaboración de políticas públicas. Desde el Sur, 15(2), e0031. <https://doi.org/10.21142/DES-1502-2023-0031>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), Emotional development and emotional intelligence (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,

- Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace(pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(23), 101–130.
- Sánchez, R. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, editado por M. Tarrés. México, El Colegio de México/ Porrúa, pp. 97-131
- Siegel, D. J. (2012). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. New York: Bantam Books.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Un pequeño empujón (Nudge): el impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad* (J. Pérez, Trad.). Editorial Taurus.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Anexos

Anexo A. Formato consentimiento informado entregado a padres de familia

Anexo B. Estructura entrevista semiestructurada

Anexo C. Formato bitácora registro de observación participante

Anexo D. Formato diario de campo

Anexo E. Descripción actividades módulo 1 – conciencia emocional

Anexo F. Descripción actividades módulo 2 – regulación emocional

Anexo G. Descripción actividades transversales

Anexo H. Evaluación de dinámicas

Anexo I. Modelo de mapas de conocimiento